



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Professor José Augusto Lucas,
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

Júri:

Presidente

Professor Doutor António José Mendes Rodrigues

Vogais

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário

Mestre Maria de Lourdes Rovisco Curado Correia Machado

Sandra Filipa Neves Duarte

2015



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária Professor José Augusto Lucas,
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física
desenvolvido na Escola Secundária Professor José Augusto Lucas, sob a supervisão de Professor
Doutor Nuno Miguel da Silva Januário e de Mestre Maria de Lourdes Rovisco Curado Correia
Machado, no ano letivo de 2014/2015

Sandra Filipa Neves Duarte

2015

Agradecimentos

Aos meus pais, irmãs, sobrinhas e cunhados pelo apoio incondicional que sempre me deram e pelo acompanhamento entusiástico durante toda a minha formação. Sempre acreditaram em mim, sempre me fizeram ir mais além, sempre se mostraram dedicados nos bons e menos bons momentos. Foram, são e serão o meu alicerce. Dizer obrigada é, naturalmente, pouco. Grata por tudo e para sempre!

À minha família, no geral, por me proporcionarem momentos de alegria, de bem-estar inqualificável e de pura magia.

Aos meus amigos mais próximos por toda a paciência e todas as cedências, pelo carinho especial e pelo ombro amigo quando sempre precisei. São, indubitavelmente, os melhores amigos do mundo e que eu tive o privilégio de encontrar no meu Caminho.

A todos os meus colegas de faculdade que se tornaram bons amigos pelos serões de trabalho passados em conjunto e pelos conselhos úteis. Um agradecimento especial à minha colega de estágio por todas as oportunidades de debate, observações, partilha, criatividade, críticas, de momentos mais difíceis, de desespero, por vezes. Mas foi um ano cheio de peripécias, gargalhadas e aprendizagem impagável, valeu a pena!

Não posso deixar de agradecer a todos os meus colegas de trabalho, às pessoas que treinam comigo, aos coordenadores e líderes das equipas onde estive, e com os quais pude privar, por todas as alterações de horário e conciliação de tarefas múltiplas, principalmente durante este complicado ano de estágio.

A toda a ESPJAL pelo acolhimento caloroso, desde a minha turma fantástica do 10ºA do ano letivo 2014/2015 (que guardarei para sempre no meu coração, um por um!), passando pelos funcionários e professores pelos momentos de partilha de experiências loucas e gratificantes, de diversão e aprendizagem.

Por ter sido sempre um exemplo para mim ao longo destes 5 anos nesta casa maravilhosa que é a FMH e por proferir sempre sábias palavras, pretendo aqui registar o professor Carlos Neto. Obrigada pelos seus ensinamentos. Foi um orgulho tê-lo como mensageiro de ideias e de conhecimento valioso em torno do que é a Educação Física. O seu destaque a nível internacional é emergente dos seus longos e longos anos de carreira.

Para terminar, aos meus orientadores Maria Machado e Nuno Januário por todo este ano precioso de estágio pedagógico. Agradeço-lhes pelas palavras sensatas, de mestria e providas de uma sabedoria que só a sua experiência pode explicar. Obrigada por acreditarem em mim e me fazerem evoluir enquanto futura professora de Educação Física, ao mesmo tempo que partilhava convosco um pouco daquilo que eu sou... e serei!

“A relação pedagógica não se improvisa.
Um ensino eficaz e o sucesso na aprendizagem complementam-se.”
Carreiro da Costa (1984)

Índice Geral

1. Introdução.....	1
2. A Escola Secundária Professor José Augusto Lucas.....	2
2.1. A Escola, enquanto sede de agrupamento.....	2
2.1.1. Análise e Reflexão sobre o Projeto Educativo	3
2.2. O Grupo de Educação Física	5
2.2.1. Análise crítica sobre o Grupo de Educação Física	5
2.2.2. Os Recursos Temporais e Espaciais.....	7
2.3. O Núcleo de Estágio	10
3. A complexa tarefa de ser professor... ..	13
3.1. O conhecimento dos alunos: o ponto de partida	14
3.2. O planeamento como um elemento fulcral para a aprendizagem dos alunos.....	22
3.3. A intervenção pedagógica em contexto prático	35
3.4. A avaliação formativa e sumativa.....	48
3.5. A intervenção pedagógica em diferentes contextos	57
4. Investigação-ação: As motivações para a prática de Educação Física variam consoante os diferentes níveis de participação desportiva extracurricular?	63
5. Reflexão Final.....	69
6. Referências.....	73

Lista de Acrónimos

AVA – Nível Avançado

AELAV-Q - Agrupamento de Escolas de Linda-a-Velha e Queijas

AFD – Atividades Físicas e Desportivas

AI – Avaliação Inicial

AptF – Aptidão Física

CAR – Centro de Alto Rendimento

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DEF – Departamento de Educação Física

DT – Direção de Turma

EL – Nível Elementar

EE – Encarregados de Educação

EEFM – Expressão e Educação Física Motora

EF – Educação Física

ESLAV - Escola Secundária de Linda-a-Velha

ESPJAL - Escola Secundária Professor José Augusto Lucas

FB – Feedback

FMH - Faculdade de Motricidade Humana

GE – Guia de Estágio

GEF – Grupo de Educação Física

I – Nível Introdutório

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

NI – Não Introdutório

PAA – Plano Anual de Atividades

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PAT – Plano Anual de Turma

PE – Projeto Educativo

PEI – Programa Educativo Individual

PIF – Plano Individual de Formação

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

QMAD - Questionário de Motivações para as Atividades Desportivas

SPTI – Semana Professor a Tempo Inteiro

TEOSQ - Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire

UE – Unidade de ensino

ZSAF – Zona Saudável da Aptidão Física

Resumo

Este relatório final teve como base o processo de estágio pedagógico desenvolvido no ano letivo de 2014/2015 na Escola Secundária Professor José Augusto Lucas, o qual se insere no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O estágio pedagógico em Educação Física é um momento decisivo na formação inicial dos professores, sendo o primeiro contacto com a prática docente em situação real de ensino. Desta forma, o presente relatório procura descrever o processo formativo que proporcionou esse confronto com a realidade, numa perspetiva crítica e reflexiva, e sempre que possível projetiva.

Esta análise tem por base as atividades desenvolvidas na minha intervenção pedagógica ao nível do planeamento, avaliação e condução do ensino, através do relato das dificuldades e estratégias encontradas para superá-las. No entanto, o estágio pedagógico não se restringe à atividade do professor no contexto de sala de aula e pretendo ainda refletir sobre a minha ação no acompanhamento e trabalho de direção de turma, no trabalho de investigação-ação, nas atividades desenvolvidas no núcleo de Desporto Escolar, bem como nas atividades de cariz variado no seio da comunidade escolar.

Palavras-Chave: Estágio pedagógico, Processo ensino-aprendizagem, Intervenção pedagógica, Planeamento, Avaliação.

Abstract

This final report was based on the teaching practice process developed in the school year 2014/2015 at the Secondary School Professor José Augusto Lucas, which is part of the Master of Teaching Physical Education in Primary and Secondary Levels.

The teaching practice in physical education is a defining moment in the life of the student teacher. It is the first contact with the teaching practice in real teaching situation. Thus, this report describes all this education and confrontation with the reality process, a critical, reflective and, whenever possible, a projective perspective.

The analysis of the school year takes on account all the activities in my pedagogical intervention in planning, assessment and conduct of teaching process. This was accomplished through recognizing the difficulties founded and the necessary overcoming strategies. However, the teaching practice is not restricted to the teacher's activity in the classroom context and still intends to reflect on my actions in class monitoring, class direction, the research-intervention work, the activities developed in the School Sports practice and games as well as the varied nature activities within the school community.

Keywords: Teaching practice, Teaching-learning process, Pedagogical intervention, Planning, Assessment.

1. Introdução

Este relatório constitui-se como o último documento elaborado do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Professor José Augusto Lucas (ESPJAL), no decorrer do ano letivo 2014-2015. O estágio pedagógico tem em si o propósito de confrontar o futuro professor com a realidade do ensino, integrando-o no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real. Esta supervisão pedagógica pressupõe o apoio sistemático dos professores orientadores, no desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes, assim como na alteração ou reforço de determinadas crenças que o orientando transporta da sua formação anterior (Jardim & Onofre, 2009). O estágio caracteriza-se ainda pelo desenvolvimento das competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. Deste modo, o presente relatório, sendo o culminar do momento final desta experiência pedagógica, abrange tanto uma posição reflexiva e crítica, bem como projetiva relativamente a todo o trabalho desenvolvido.

Numa primeira instância será realizada uma contextualização da ESPJAL e análise crítica ao seu Projeto Educativo (PE). Seguidamente, totalmente direcionado para a Educação Física (EF), farei uma análise crítica ao Grupo, bem como apresentarei os recursos existentes para a lecionação da disciplina. O núcleo de estágio será também alvo de atenção através de uma reflexão das atividades extracurriculares na escola feita pelo núcleo, enquanto professoras estagiárias. A segunda parte do documento estará representada pelo ênfase atribuído às dificuldades encontradas durante o percurso e às estratégias utilizadas para as ultrapassar, numa perspetiva do que é ser professor enquanto elemento potencializador das aprendizagens e sucesso dos alunos em vários contextos. Para terminar, e na mesma linha de pensamento, a última parte integrará um balanço final relativo ao trabalho de investigação-ação que o núcleo desenvolveu, antes de findar o documento com a reflexão final. Reflexão essa relativa a todas as experiências que retiro desta atividade pedagógica tão enriquecedora que foi o estágio, englobando também alguns aspetos de reflexão acerca desta disciplina. A EF faz parte do currículo de todos os alunos do 1º ao 12º ano de escolaridade e define-se como uma atividade curricular eclética e inclusiva, visando a multilateralidade dos alunos.

Ao longo do documento recorrer-se-á a conceitos e teorias estudadas durante a formação académica que me possibilitaram um alicerce teórico e prático para a minha intervenção pedagógica.

2. A Escola Secundária Professor José Augusto Lucas

2.1. A Escola, enquanto sede de agrupamento

A ESPJAL situa-se em Linda-a-Velha, daí ter ostentado durante 30 anos o nome de Secundária de Linda-a-Velha (ESLAV), e constitui-se como a segunda escola secundária mais antiga do concelho de Oeiras. Esta escola já teve várias designações, mas em 2009, o seu nome foi alterado para Escola Secundária Professor José Augusto Lucas, um tributo à memória do seu diretor que desempenhou desde a sua fundação um papel de dedicação exemplar e marcante para todos aqueles que passaram na escola durante a sua vida.

A população de Linda-a-Velha caracteriza-se por ser multicultural e é constituída, em grande parte, por pessoas originárias de outras províncias, que se fixaram em Lisboa entre os anos 50 e 80, mas também por naturais de diversos países, com destaque para os de ascendência dos países africanos de língua portuguesa, do Brasil e de países do leste europeu (embora, atualmente, assumam pouca expressão). Linda-a-Velha reúne, assim, diversos bairros em que predomina a habitação plurifamiliar de qualidade média e elevada (Projeto Educativo ESPJAL) e a sua população apresenta uma elevada taxa de qualificação, sendo que uma grande percentagem tem habilitações superiores.

A ESPJAL é sede do Agrupamento de Escolas de Linda-a-Velha e Queijas (AELAV-Q), e para além desta fazem parte do agrupamento os Jardins de Infância das escolas Narcisa Pereira, Cesário Verde e Jorge Mineiro, as escolas básicas do 1º Ciclo Narcisa Pereira, Santo António de Tercena, Jorge Mineiro, Cesário Verde e Gil Vicente, e a Escola Básica do 2º e 3º Ciclo Professor Noronha Feio, em Queijas. Relativamente à ESPJAL, esta tem cerca de 1020 alunos, maioritariamente distribuídos por uma faixa etária compreendida entre os 12 e os 18 anos. Quanto ao corpo docente da escola, este é constituído por 116 professores organizados curricularmente em 11 Departamentos (Português, Matemática, EF, Educação Especial, Línguas Estrangeiras, Ciências Experimentais, Filosofia e Economia, História e Geografia, 1ºciclo, pré-escolar e Expressões). No que diz respeito às instalações, a escola é constituída por oito blocos (seis pavilhões com salas de aulas, um pavilhão de serviços e um pavilhão gimnodesportivo) num amplo espaço ajardinado, mas este revela-se, de facto, reduzido para a lotação da escola. Apesar dos melhoramentos efetuados muitas vezes pela comunidade escolar e de reparações e requalificações, o desgaste provocado pelo uso e pelo tempo continua a fazer-se sentir e a escola carece de obras urgentes, nomeadamente no interior dos pavilhões, sendo isto um ponto fraco deste estabelecimento, pois o equipamento

encontrava-se, na maioria dos casos, bastante degradado e desatualizado. Com o foco na disciplina de EF, os alunos queixavam-se principalmente da falta de condições nos balneários para tomar banho, por exemplo. E os professores reportavam-se às condições/divisão de espaço em que o pavilhão era utilizado (no Ginásio pequeno a turma usufruía apenas de $\frac{1}{3}$ do pavilhão), aos materiais que se encontravam desgastados e ainda à falta de local para os armazenar. Aquando de condições climáticas menos favoráveis, as aulas ficavam também comprometidas, uma vez que os espaços exteriores ficavam impossibilitados de serem utilizados e, por vezes, os interiores devido à água da chuva e à condensação formada no chão, representando verdadeiramente um perigo para a integridade física dos alunos.

Contudo, a variedade e consistência das atividades extracurriculares é uma das marcas identitárias da escola, que sempre apostou nestas atividades de natureza cultural e desportiva como meio de enriquecimento e realização pessoal dos alunos, e como fonte de criação de laços entre todos.

2.1.1. Análise e Reflexão sobre o Projeto Educativo

O primeiro PE desta escola, elaborado na década de 90, tinha como lema “Uma Escola de Todos – para Todos”, pois foi nesta altura que os bairros degradados, de onde eram provenientes os alunos, cresceram mais depressa ainda do que os bairros de sólida construção. Estes jovens, quase todos oriundos das ex-colónias, mudaram a cor da escola e obrigaram os professores, a olharem para dentro das suas próprias aulas e, muitas das vezes, a mudar as suas práticas (Projeto Educativo ESPJAL). A ESPJAL era então uma escola inclusiva e com uma identidade singular. No entanto, na primeira década do século XXI, descobria-se que a criatividade e a união eram os alicerces mais fortes, e interpretando a mudança que podia empreender, a escola mudou o seu lema para “Ensinar e Aprender com Qualidade”, que se mantém até aos dias de hoje. No que concerne à análise propriamente dita do presente PE, este encontra-se estruturado de forma a apresentar a singularidade e composição da comunidade escolar da ESPJAL, bem como a sua organização e gestão, tal como Costa (2003) refere “Os projetos educativos das escolas (...) inscrevem-se no quadro dos mecanismos de afirmação da identidade organizacional de cada instituição educativa e da procura de processos de gestão que conciliem a eficácia educacional com o desenvolvimento organizacional das escolas.” (p.1336). Neste PE, a escola aponta como principais pontos fortes a diversidade da oferta educativa através das atividades extracurriculares, clima positivo/relações interpessoais dos elementos da comunidade escolar, integração de novos professores, o apoio dado aos

alunos com necessidades educativas especiais e os resultados nos exames de Matemática por parte dos alunos do 12ºano. Como principais pontos fracos evidencia as condições das instalações, excetuando a biblioteca e o bar, situações de indisciplina e insucesso no 7.º ano, e o número de funcionários não docentes que é manifestamente insuficiente.

Relativamente às disciplinas pertencentes ao currículo escolar, ao longo do documento existem diversas referências ao Português e à Matemática, através de estratégias/ações descritas pormenorizadamente, a título de exemplo tem-se a participação no Plano de Matemática e inclusive do projeto de Português Língua Não Materna. No que respeita à EF, existe apenas uma referência para o desenvolvimento de projetos e atividades que promovam hábitos de vida saudável. Enquanto estratégia para alcançar a meta de envolver todas as turmas em, pelo menos, uma atividade promotora de hábitos de vida saudável por período letivo, podia ser mais pormenorizada com eventos específicos que ocorrem durante o ano. Até mesmo ao fazer a confrontação com o Plano Plurianual de Atividades (PAA), concluo que neste as metas a alcançar são mais pormenorizadas para a Língua Portuguesa e Matemática no sentido da melhoria de resultados e/ou manutenção de percentagens de classificações positivas a estas áreas, através de momentos/ações específicas de realização. Tal como existem as oficinas de apoio para algumas disciplinas, poderia existir também mais momentos de treino para a EF ao longo da semana, não contando com o Desporto Escolar (DE). Por exemplo, uma sessão semanal para prática de uma modalidade sempre diferente até passar pelas modalidades todas que são alvo de avaliação nas aulas de EF. Consoante o número de alunos presentes podiam ser trabalhadas uma ou mais modalidades se essa fosse a intenção dos alunos e se houvesse possibilidades de ação para tal. Este seria, sem dúvida, um momento importante para os alunos que apresentassem mais dificuldades à disciplina pudessem treinar juntamente com um professor as suas limitações e tirar dúvidas teóricas. Quanto ao 12º ano, particularmente, para os alunos que pretendessem dar continuidade aos estudos na área do Desporto poderiam existir sessões de preparação específica para os pré-requisitos práticos que são exigidos para o ingresso ao ensino superior nessa área.

Por último, o envolvimento dos Encarregados de Educação (EE) no percurso escolar dos alunos pode ser uma mais-valia, uma vez que a confiança na relação escola-família revela um passo importante na colaboração entre as duas instâncias, e pode influenciar as atitudes e comportamentos dos encarregados de educação, promovendo o desenvolvimento do aluno (Boavista & Sousa, 2013). Deste modo, mesmo fazendo referência à colaboração da associação de pais com os EE, o PE em conjunto com o PAA carece de atividades que exponham a participação dos EE como intervenientes e não

meramente como simples espetadores. Porém, na prática pude observar que ao longo do ano letivo a participação dos EE esteve presente em alguns projetos gerados pela Escola.

2.2. O Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física (GEF) era constituído por nove professores, incluindo eu e a minha colega estagiária. Uma vez que a ESPJAL pertence a um Agrupamento os professores com cargos de coordenação encontravam-se em ambas as escolas. Assim, e só relativamente ao GEF da nossa escola, este possuía: a coordenadora do Departamento de Educação Física (DEF), o subcoordenador do ensino secundário, o presidente do clube de DE que, por sua vez, é também subdiretor da escola, e o coordenador do DE e diretor das instalações da ESPJAL que acumulava estas duas funções. É importante referir que a professora coordenadora do Departamento assumiu também a orientação do núcleo de estágio. Assim, todos os professores tiveram um papel influente na partilha, debate e troca de informações sobre as estratégias de ensino, planeamento, processo de avaliação ou até mesmo no feedback (FB) dado em algumas matérias onde apontavam maior conhecimento. De seguida, apresento uma análise crítica através de pontos fracos e fortes que pude retirar.

2.2.1. Análise crítica sobre o Grupo de Educação Física

O contacto próximo estabelecido com todos os professores, e respetivos cargos ditados anteriormente, permitiu-me conhecer dentro do possível as funções inerentes aos mesmos e a responsabilidade que acarretam. Porém, não sendo finalidade deste estágio pedagógico desenvolver competências relacionadas com estes cargos, retiro deste contacto uma base razoável para desempenhos futuros nestas funções. Outro aspeto que pretendo ressaltar prende-se com a notória experiência de lecionação por parte dos professores. Dentro deste grupo evidencio três professores que foram um exemplo para mim: a orientadora de estágio que se destaca na área do Exercício e Saúde e que sendo uma das autoras do Livro do Fitnessgram foram bastante enriquecedoras todas as conversas e debates de ideias pertencentes a essa área que me fascina; outro professor que se distingue na modalidade do atletismo e é uma referência a nível nacional, tendo sido com ele que me debrucei sobre essa modalidade e solicitei a sua ajuda sobre progressões de aprendizagem e estratégias de ensino, embora a escola não disponibilizasse condições para lecionar mais disciplinas do atletismo; e, por último, mas não menos importante, a professora com a qual fiz parceria no DE, pela sua experiência no futsal e também experiência de vida. Todos os professores manifestavam um elevado

grau de disponibilidade para integrarem eventos/projetos desportivos, de maneira a aproveitar as melhores valências de cada um. Deste modo, tal como Lima (2008) encontrou num dos seus estudos, também neste departamento pareceu-me existir uma liderança múltipla (multiple leadership), onde a coordenadora se manteve como central, mas a liderança era igualmente partilhada, dentro do departamento, por outros professores. Isto significa que estes professores alcançavam dimensões informais de liderança, mas que ainda assim revelavam-se como determinantes para o desenvolvimento profissional dos pares. E creio que este aspeto era, sem dúvida, um ponto forte a favor deste grupo.

Por sua vez, como um dos aspetos negativos posso salientar a falta de cumprimento do Protocolo de Avaliação Inicial (PAI). Esse documento foi reformulado pelo núcleo de estágio deste ano, de maneira a que se tornasse de aplicação mais fácil e que promovesse o trabalho em conjunto de todos os professores. Contudo, verificou-se que os professores não o utilizaram nas suas aulas, manifestando uma incoerência entre as práticas da escola e aquelas pretendidas nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF). Segundo o CNAPEF e SPEF (2012), o fundamental do Programa é a definição das finalidades e dos objetivos de ciclo, isto é, as competências que representam o compromisso de todas as escolas em relação ao desenvolvimento de cada aluno, de todos alunos, bem como a estrutura flexível de aplicação do Programa Nacional, ao nível dos objetivos específicos de cada matéria/ ano (Níveis Introdução (I), Elementar (EL) e Avançado (AVA)). Neste seguimento é deveras importante referir a falta de consonância que existe na definição dos critérios de avaliação, atribuindo uma percentagem em separado para as Atitudes e Comportamentos dos alunos (este ponto da sobrevalorização das Atitudes será explorado no ponto 3.4 deste documento).

Não obstante, ainda neste campo de ação, os estagiários poderão ter uma contribuição preciosa na melhoria e alteração desta lacuna (tal como efetuámos com o PAI e com as Atitudes/Comportamentos), devido à sua formação intimamente ligada aos Programas. Assim, torna-se necessário que os professores sejam recetivos à mudança dos seus hábitos de trabalho anteriores por metodologias de aula que vão ao encontro daquilo que está preconizado nos PNEF (2001). Quanto aos núcleos de DE que o Grupo oferecia na escola, eram os seguintes: futsal feminino, voleibol feminino, badminton misto e basquetebol masculino. A minha abordagem ao DE poderia ser no sentido de existir pelo menos mais um ou dois núcleos com outras matérias, como por exemplo, a Orientação, uma vez que os alunos aderem consideravelmente bem como pude observar na Semana de Professor a Tempo Inteiro (SPTI). Contudo, isso seria uma abordagem irreal e não tinha em consideração os problemas e vicissitudes que as escolas têm vindo a sofrer ao nível

do apoio estatal, ou falta dele, no que diz respeito à disponibilidade de professores. Embora todas essas oposições, julgo apenas que os resultados do DE podiam ser mais satisfatórios na sua generalidade, no sentido de uma maior adesão. Assim, ao longo deste ano letivo, foi perceptível a insatisfação por parte de alguns alunos, de diversas turmas e com quem pude privar, que a falta de articulação entre os seus próprios horários escolares e os horários dos treinos eram, de facto, uma limitação para a sua participação. A solução passaria, por exemplo, pela estruturação e reformulação anual desses mesmos horários de modo a obter mais alunos fidelizados ao DE na escola. As informações facultadas sobre estas atividades nas reuniões de EE, de modo a incutir a participação dos alunos, são igualmente uma boa estratégia, mas tal já vinha a ser feito este ano com a minha turma.

Relativamente às restantes atividades desenvolvidas pelo GEF, foi visível perceber que, ainda com condições de infraestruturas precárias, o Grupo tem tido a preocupação de continuar a organizar atividades que englobam todos alunos e toda a comunidade escolar em atividades físicas e desportivas (AFD). A título de exemplo identifico a “Corrida da Escola”, o “Mega-Sprint”, “Mega-Km”, “Dia da Escola Ativa” e os torneios das várias modalidades que compuseram o ano letivo. Na minha opinião, estas são fundamentais não só para os alunos, mas como para toda a comunidade escolar envolvida na instituição, enquanto cidadãos com hábitos de estilo de vida saudáveis. Como resumo das modalidades que as atividades abordavam, tem-se: futsal, basquetebol, voleibol, badminton, atletismo e dança. A envolvimento de alguns professores da escola nas atividades do “Corta-Mato” e no “Dia da Escola Ativa” enquanto atletas esteve presente, mas representaram uma percentagem ínfima dos professores que a escola alberga. Não obstante, existiu uma colaboração notória de professores de outras disciplinas no “Corta-Mato” através do controlo do percurso, distribuição de prémios, postos de abastecimento, distribuição de dorsais e reportagem fotográfica. É importante referir que foi igualmente visível a participação dos professores por exemplo em atividades de dança proporcionadas pelo núcleo de estágio (atividades referidas no ponto 2.3), mesmo que as atividades centrais não fossem coordenadas pelo GEF. Neste sentido, penso que as atividades que o GEF proporciona, tendo em conta as condições que a escola oferece, são bastante satisfatórias.

2.2.2. Os Recursos Temporais e Espaciais

Numa primeira instância importa referir que a escola não dispunha na sua plenitude das condições ideais para a prática da EF, tal como foi explicado no início deste documento relativamente às instalações. Eram quatro os recursos espaciais disponíveis para a

lecionação da EF: pavilhão gimnodesportivo subdividido em ginásio grande e ginásio pequeno, e polidesportivo exterior igualmente dividido em exterior grande e exterior pequeno. A escola dispunha assim de dois espaços interiores e dois espaços exteriores polivalentes, segundo os quais o grupo realizava o roulement (sistema de rotação pelos espaços). Apesar de polivalentes cada espaço tinha as suas potencialidades e limitações o que não permitia a abordagem de muitas das modalidades presentes no PNEF, oferecendo menos oportunidades de aprendizagem e de avaliação aos alunos. O roulement contemplava então quatro turmas com aulas a decorrer em simultâneo, e cada turma tinha a possibilidade de ter aula num espaço interior ou exterior, sendo um grande ou um pequeno. A duração de cada rotação era de três semanas, com exceção da etapa de Avaliação Inicial (AI) em que a rotação era feita de semana a semana. Na minha opinião, esta estratégia delineada pelo grupo foi justa, visto que todas as turmas tiveram as mesmas oportunidades de passagem pelos diferentes espaços, facilitando a adequação do processo de ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades dos alunos. Relativamente à polivalência dos espaços, apresento a possibilidade de utilização de cada espaço. Ginásio grande: futebol, andebol (uma baliza), basquetebol, badminton (campos não marcados), voleibol (montar campo), dança, ginástica de solo; Ginásio pequeno: disciplinas de ginástica, dança, basquetebol, luta, badminton; Exterior grande: futebol, andebol, basquetebol, atletismo (estafetas e barreiras), orientação; Exterior pequeno: voleibol (2 campos); basquetebol (campo dividido pelo campo de voleibol), futebol (quadro de precisão do remate). Assim, todos os espaços apresentavam limitações relacionadas com a sua dimensão, marcação de campos ou com a quantidade reduzida de material de desgaste rápido para determinada matéria. Este aspeto levou a que os professores se encontrassem restringidos pelas características do espaço, dificultando o ato de planear as aulas. Em termos de acústica, no pavilhão os ruídos provenientes das outras aulas que decorriam ao mesmo tempo naquele espaço tornaram-se uma dificuldade para a condução do ensino e, conseqüentemente, a sua qualidade.

Especificamente à lecionação de determinadas matérias, as principais limitações encontradas foram as seguintes: para o futebol existiam apenas quatro bolas até ao 3º período, tendo nessa altura a escola sido apetrechada com mais bolas para o efeito; para a ginástica de solo e acrobática, o facto de existirem poucos colchões e não existindo um praticável tornou toda a dinamização das aulas mais difícil em termos organizativos, mas claro mais enriquecedora enquanto momento de aprendizagem no estágio; para a ginástica de aparelhos a escola carece, de facto, de muitos materiais, existindo apenas um minitrampolim e plinto (não possui barra fixa, trave, paralelas ou cavalo com arções, o que

limita mais uma vez as aprendizagens dos alunos); a escola não dispõe de qualquer material utilizado para desportos de deslize. Estranhamente, mesmo com a utilização dos coletes tínhamos de ter especial cuidado, pois estes também não abundavam. Todavia, para as modalidades de voleibol, basquetebol, andebol e badminton a escola apresentava material que se constou como suficiente, mas tendo sempre em atenção uma boa gestão e atendendo às prioridades de cada espaço para que nenhum professor/turma saísse prejudicado. Neste sentido, todo o material a utilizar nas aulas era da responsabilidade de cada professor e este tinha de se preocupar também em cumprir regras impostas pelo grupo, por exemplo: nos espaços exteriores utilizar o material específico para o exterior; se, eventualmente, um professor necessitasse de lecionar uma modalidade que não fosse prioritária para aquele espaço teria de se informar com os outros professores para poder utilizar o material e não haver constrangimentos com as restantes aulas que estavam a decorrer ao mesmo tempo; no final de aula o professor confirmava todo o material e arrumava em condições favoráveis para a próxima aula. De referir também que sempre que as condições climatéricas não permitissem a leção da aula prática, a minha turma era encaminhada para uma sala para terem aula teórica.

Não posso deixar de frisar um aspeto que, na minha opinião, é bastante positivo de se constatar. Independentemente das condições existentes, durante o intervalo das aulas os alunos tinham comportamentos ativos através de jogos informais ou simples caminhadas e danças com o grupo de amigos.

No que concerne aos recursos temporais, a distribuição da carga horária para a EF no 3º ciclo, é de duas vezes por semana, com uma aula de 90 e outra de 45 minutos. Esta organização temporal respeita uma das orientações propostas nos PNEF, visto que garante os 135 minutos semanais como mencionados. No entanto, esta duração não respeita a repartição em 45 minutos, perfazendo duas aulas durante a semana em vez de três como aconselhado. Durante este ano letivo foi notória a preocupação da escola em cumprir a existência de sessões de EF em dias não consecutivos, mas não foi possível com todas as turmas devido a constrangimentos de logística de horários, entre outros. Em relação ao ensino secundário, os PNEF mostram que a distribuição ideal da carga horária de EF é de 180 minutos repartidos em quatro sessões de 45 minutos e que em último caso se assim não for possível admite-se a possibilidade de se dividir num bloco de 90 e em dois blocos de 45 minutos. Na ESPJAL a distribuição não vai ao encontro do que está apresentado nos Programas que elucidam para o facto de ser “reconhecido cientificamente que realizar atividade física diariamente é a condição ideal para se obterem efeitos ao nível da melhoria da Aptidão Física” (PNEF, 2001, p.22). Deste modo, a opção por 4 sessões

por semana é a que se aproxima do quadro mais favorável ao desenvolvimento da Aptidão Física (AptF) e promoção da saúde (PNEF, 2001). Todas as turmas do ensino secundário usufruíam apenas de dois blocos de 90 minutos, tendo assim somente a possibilidade de se exercitarem duas vezes por semana. Ainda nesta lógica de raciocínio, é importante referir que para a saída da aula os alunos possuíam 10 minutos antes do toque para fazerem a sua higiene e mudança de roupa, uma vez que existiam somente duas casas-de-banho para quatro turmas em simultâneo. Como se pode observar o tempo útil de aula para ambos os blocos de 90 minutos diminuía assim para 80 minutos. Na SPTI – ver ponto 3.5. – foi possível constatar que nas aulas de 45 minutos a transição de uma aula de Inglês, por exemplo, para a aula de EF retirava ainda mais alguns minutos de prática quando estas se encontravam a serem lecionadas consecutivamente. Deste modo, o CNAPEF e SPEF (2012) afirmam que o tempo destinado para a aula está longe de ser o tempo útil de aula definido, aquele tempo que os alunos passam realmente no espaço de aula, pois esconde a deslocação dos alunos entre pavilhões e a passagem dos mesmos pelos balneários. Concluo, assim, que as escolas deverão encontrar soluções que não comprometam o tempo útil quer da EF quer das restantes disciplinas como condição fundamental para maximizar o tempo potencial de aprendizagem, sendo este determinante no êxito das aprendizagens (Siedentop, 1983). Urge assim encontrar, na atual organização do horário escolar semanal, e nas unidades letivas estabelecidas de forma administrativa (90 ou 45 minutos de aula), alternativas que vão ao encontro dos princípios pedagógicos de organização da carga horária semanal da EF, particularmente as aulas de 45 minutos. É incompreensível e inaceitável que se queira propagar a promoção da saúde na escola e em simultâneo limitam-se as condições de prática regular da atividade física - “Ou será que alguém contesta pedagógica e cientificamente que a prática das atividades físicas educativas com um mínimo dos mínimos de 3 aulas por semana é no momento atual “o” fator decisivo de promoção da saúde na escola?” (CNAPEF e SPEF, 2012, pág.5).

2.3. O Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio era composto por uma professora orientadora de escola, um professor orientador de faculdade e duas professoras estagiárias. O primeiro documento que inicialmente nós estagiárias realizámos prendeu-se com a caracterização da escola, através da leitura de alguns documentos da ESPJAL. Foi com este trabalho que nos sentimos integradas na escola e com a plena noção que estava prestes a começar um desafio. Procedemos, então, a uma análise minuciosa de alguns documentos estruturantes da escola com o objetivo de contribuir para uma melhoria das práticas pedagógicas.

A nível individual, o primeiro documento a ser realizado foi o Plano Individual de Formação (PIF) que se constituiu como um elemento estruturante e orientador da nossa formação no estágio. A realização do PIF surgiu dessa necessidade de orientar a nossa formação, mediante a conceção, o desenvolvimento, e o controlo-avaliação de cada um dos objetivos presentes no Guia de Estágio (GE). Esse documento é também refletido neste relatório, pois irei fazer uma referência das dificuldades com as quais me confrontei e das estratégias que utilizei durante o ano de estágio pedagógico. Deste modo, cada uma de nós esteve responsável pelo planeamento, condução, avaliação e lecionação de uma turma, sempre com a supervisão da orientadora. Foi esta supervisão que nos permitiu potencializar e alcançar objetivos do ano de estágio e ainda maximizar as experiências que vivenciámos enquanto estagiárias.

Ao longo do ano utilizámos diferentes métodos de trabalho e estratégias de ensino, mas que só fizeram sentido quando partilhadas e debatidas entre o núcleo de estágio e, eventualmente, entre todo o Grupo. Em relação ao DE, cada uma coadjuvou um grupo-equipa, estando responsáveis pelo planeamento e condução dos treinos. Deste modo, tive a meu cargo tarefas referentes ao núcleo de futsal e a minha colega o de voleibol, ambas no escalão iniciados femininos. Na generalidade de todo o ano letivo, cooperámos sempre no sentido de nos ajudarmos mutuamente, através da observação das aulas, identificação e partilha de dificuldades sentidas, e discussão das opções metodológicas utilizadas. Estes aspetos eram debatidos num ambiente mais descontraído mas enriquecedor após o final das aulas, sendo também a base para a realização das autoscopias. Assim, a contribuição para a promoção de um clima de cordialidade, interajuda, juntamente com um sentido crítico e de iniciativa, foram sempre que possível uma constante dentro do GEF.

De um modo mais específico e relacionado com as atividades extracurriculares que compuseram todo o ano letivo, a nossa participação enquanto núcleo de estágio foi desde as primeiras semanas do 1º período bastante evidente. Como já foi referido anteriormente a escola organizava muitas atividades relacionadas com as diversas disciplinas, desde exposições, palestras, entre outros. Assim, a primeira atividade onde foi solicitada a nossa colaboração esteve relacionada com o “Dia da Alimentação” coordenada pelo “Projeto Eco-Escolas”. A nossa intervenção passou por proporcionar diversos momentos de dança no espaço polivalente de maneira a que abrangesse diferentes intervalos para que todos os alunos pudessem participar, fazendo jus ao slogan por nós elaborado “No dia da alimentação, à dança não digas não”. Tal como no dia do “Hastear da Bandeira” pelo projeto referido, tivemos a responsabilidade de animar esse momento tão importante que foi para a escola, içar mais uma bandeira como representação do bom trabalho que tem

vindo a ser desenvolvido nesse âmbito. Internamente às atividades organizadas pelo GEF, participámos na organização da “Corrida da Escola” e dos torneios através de diversas tarefas que ajudaram a edificar os eventos. O “Dia da Escola Ativa” constituiu-se como o mais importante, onde a organização, distribuição de tarefas, definição de modalidades, bem como a divulgação do evento foi realizada pelo núcleo de estágio, integrando a área 3 referida no GE e relacionada com a Participação na Escola. A nossa intervenção permitiu a apresentação de modalidades de Fitness para toda a comunidade durante aquele período de tempo, em que todas as atividades a decorrer na escola pararam, para que todos juntos celebrássemos esse dia especial de atividade física. Neste dia incluímos também conferências com desportistas de renome da área do atletismo que se deram no auditório da ESPJAL e a comunidade escolar teve a ainda a possibilidade de usufruir de campeonatos de salto à corda, testes de velocidade de corrida, “twoball” (basquetebol), perícia em futebol e experimentação de ténis (em colaboração com o centro de Ténis do Jamor). O balanço da atividade foi, de facto positivo, medido através do número de alunos e professores que aderiram às atividades proporcionadas, tanto nos espaços interiores como nos exteriores direcionados para a prática de EF. O feedback fornecido pela comunidade escolar foi muito positivo, devido também à colaboração e cooperação magnificente de todo o GEF através da sua experiência profissional, disponibilidade e criatividade. Ainda neste domínio, realizámos atividades que integraram a comemoração do 75º Aniversário da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), a nossa faculdade. Organizámos a atividade e as nossas turmas para esse evento. Foram solicitadas autorizações à direção do AELAV-Q aos EE e à faculdade, entre outros, para que nessa manhã e nas instalações dessa instituição os nossos alunos experienciassem modalidades novas (*step* e ginástica localizada) e uma modalidade que já tinham praticado nas aulas de EF, mas agora com as condições quase ideais: Judo. De uma forma especial, gostei particularmente de ver os meus alunos a fazer as aulas exatamente no local onde eu também as tive durante 5 anos. A atividade, como todas as outras, decorreu num clima relacional bastante positivo e harmonioso. Por outro lado, enquanto professoras estagiárias e responsáveis por uma turma, as atividades “Turma Solidária”, “Parar para Ler”, “aLeR+”, “Educação para a Sexualidade”, “Exposição aLeR+” (ajuda na montagem); integraram o ano letivo da minha turma, o 10ºA. Destaco a primeira atividade, em que só participavam as turmas que pretendessem, e a turma juntou alimentos e objetos perfazendo dois cabazes de Natal, sendo esse o objetivo da atividade pelo que foi considerada a turma mais solidária devido à tamanha angariação que todos juntos conseguimos.

No geral, todas estas atividades permitiram enriquecer o meu vasto leque de experiências ao nível das organizações de eventos, relações interpessoais, bem como perceber de que maneira é que a comunidade escolar lidava com a prática das atividades físicas e desportivas. Por forma a terminar este tópico, considero que a existência de um núcleo de estágio nas escolas pode constituir-se, sem dúvida, como um catalisador importante para comunidade envolvida através das suas características inovadoras, atuais e impulsionadoras de temáticas provenientes da sua (ainda recente) formação.

3. A complexa tarefa de ser professor...

“O processo de ensino-aprendizagem é uma atividade complexa, mais do que apresentar regras, importa enunciar princípios de atuação.” (Rosado & Mesquita, 2011, p.70). Ser professor não é simples. Ser professor é transmitir de uma forma eficaz um conhecimento técnico ou específico. Mas não é apenas isso, é também trocar informações e vivências com os alunos, uma vez que para mim estes aprendem mas também nos ensinam muito. O papel do professor passa também por transmitir valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade. Cunha (1996) citado por Galvão (2002), afirma que é importante não descurar o aspeto afetivo que existe na relação professor-aluno. Neste sentido, na relação professor-aluno deverão existir conceitos como desenvolvimento, construção, crescimento e partilha, tendo sempre em conta um contexto que engloba as dimensões individuais e coletivas de cada um.

De acordo com Machado (1995, citado por Galvão, 2002), o professor, no desempenho da sua função, pode moldar o carácter dos alunos e, portanto, deixar-lhes marcas de grande significado durante a sua formação. Para que tal aconteça num clima salutar, o professor deve ter conhecimentos suficientes para trabalhar tanto aspetos físicos e motores, mas, e muito importante, também componentes sociais, culturais e psicológicos. Ser professor é simplesmente maravilhoso e eu pude vivenciar isso durante este estágio pedagógico. O bom professor estabelece uma relação professor-aluno positiva para que a aprendizagem ocorra com sucesso e, acima de tudo, é na prática refletida (ação/reflexão) que o conhecimento docente se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática (Elbaz, 1983 citado por Onofre, 2003).

Posto isto, de maneira a refletir sobre a minha experiência pedagógica, esta secção do documento terá como foco todo o trabalho que desenvolvi enquanto professora de uma turma e coadjuvante do núcleo de futsal do DE. A organização desta secção é feita de acordo com os três momentos articulados entre si definidos por Mosston e Ashworth (2008)

que estabelecem a anatomia do ensino e delimitam a cadeia de decisões a tomar sobre o tratamento de um qualquer conteúdo. Dessa forma, consideram como fase de pré-impacto as tarefas referentes ao planeamento, preparação e introdução ao episódio de ensino, fase de impacto que, tal como o seu nome indica, traduz o impacto da atividade no professor e seus alunos, enquadrando ajustes e comportamentos que conduzirão ao alcance dos objetivos, e a fase de pós-impacto em que se procura avaliar a atividade e consecução dos objetivos pelos alunos.

Os dois primeiros pontos da secção deste documento estarão relacionados com as decisões pré-interativas e retratarão a minha participação ao nível do primeiro contacto com os alunos, particularizando também o trabalho desenvolvido com a Direção de Turma (DT) e o Conselho de Turma (CT); e abordarei ainda todas as questões concernentes ao planeamento, englobando todos os documentos realizados ao longo do ano. A seguir, sobre a fase de impacto incluirei todas as decisões relativas à intervenção pedagógica em contexto de sala de aula, pelo que o ponto seguinte será sobre a fase pós-impacto e é valorizada através da abordagem de todas as decisões que estão adjacentes à avaliação formativa e sumativa. Importa referir que até a estes pontos essa análise e reflexão das dificuldades e as soluções por mim encontradas serão relativos à turma e ao núcleo de DE. Assim, o último ponto desta secção estará destinado para a experiência vivenciada na SPTI e na leção de uma aula ao 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), fazendo igualmente uma reflexão sobre essa experiência, retratando tudo o que pude vivenciar ao nível das decisões e tarefas tomadas.

3.1. O conhecimento dos alunos: o ponto de partida

10ªA – Uma Turma com Personalidade

Cada turma é constituída por alunos que se diferenciam entre si e que possuem pretensões, atitudes e motivações diferentes face ao processo de ensino e de aprendizagem. Lubart (2004) alerta para o facto de os professores precisarem de compreender as diferenças individuais de cada aluno para melhorarem a qualidade do ensino e atenderem às suas necessidades específicas. Torna-se importante que a formação de professores deva apresentar a variedade das diferenças individuais que os alunos podem apresentar e motivar os professores para moldarem as suas aulas de acordo com essas diferenças (Lubart, 2004). Surgiu então a necessidade de conhecer os alunos.

O 10ªA, do curso de Ciências e Tecnologias, foi a turma sobre a qual assumi responsabilidade pela leção das suas aulas no ano letivo 2014/2015. Inicialmente a turma era constituída por 30 alunos, mas no final do 1º período houve uma aluna que

mudou de curso, ficando assim 29 alunos até ao resto do ano letivo. Destes 29 alunos, 19 eram rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos (15 ± 0.26). Uma das características da turma foi, sem dúvida, a integração de 8 alunos que pertenciam ao Centro de Alto Rendimento (CAR), estando pela primeira vez na turma e na escola. Outra característica bastante positiva foi o número elevado de alunos com prática desportiva fora da EF, havendo somente 5 alunos, em 29, que não praticavam qualquer atividade desportiva e 10 eram atletas de alta competição. O 10ºA demonstrou ser desde logo o início uma turma bastante madura e muito unida a fazerem jus ao que deve ser um grupo, uma turma. De enfatizar que a turma apresentava dois alunos com Programa Educativo Individual (PEI). Um aluno com síndrome de Asperger e com indicadores de sintomatologia depressiva, provocando alterações comportamentais que se refletiam em características peculiares e dificuldades em várias áreas de funcionamento, nomeadamente na linguagem e comunicação, nas competências sociais e no padrão de comportamento. Estas informações foram facultadas pela psicóloga da escola e pela professora de Ensino Especial, pois faziam o acompanhamento a este aluno. As intervenções e estratégias por mim utilizadas com este aluno (ver ponto 3.3) não se deram logo no início do ano, pois precisei de algumas aulas para observar o seu comportamento/adaptação na interação com os seus pares, em diversas situações. O outro aluno apresentava um perfil de dislexia, com algumas perturbações ao nível da leitura e da escrita, de acordo com os critérios da síndrome de dislexia e disortografia. O relatório sublinhava ainda que este último aluno apresentava dificuldades de focalização e manutenção da atenção mas esse aspeto não comprometia a sua aprendizagem na disciplina de EF. Todas as características destes dois alunos foram transmitidas no relatório ao qual todos os professores do CT poderiam ter acesso. A turma integrava igualmente uma aluna que tinha sido operada às costas no ano letivo anterior, mas que apresentava apenas limitações visíveis aquando da realização dos testes do Fitnessgram (2002) e não pôde também realizar as aulas práticas de Luta que abordei com a turma no 3º período letivo. Foi proposto à aluna que frequentasse sempre que pudesse atividades ligadas à EF que ocorressem na escola, ao nível da arbitragem nos torneios, atividades do DE, entre outros. No que diz respeito às aulas, nos testes da AptF participou na sua organização a conferir se os critérios de execução dos testes estavam a ser cumpridos. Especificamente ao nível da luta, a aluna foi avaliada de acordo com um trabalho escrito relativo aos critérios de êxito das técnicas avaliadas nas aulas. Esta aluna demonstrou desde o início do ano uma grande vontade de participar e de aprender, independentemente das suas limitações que a deixavam visivelmente arrasada e triste.

Assim, foi crucial levantar todas as informações relativas à turma, de modo a que me ajudassem a orientar as aulas de EF para o ano letivo. Neste ponto penso que seria positivo e facilitador para o trabalho a desenvolver existir um documento ou algumas indicações individuais ou coletivas sobre a turma, especificamente, para a EF, deixadas pelo(s) professor(es) do ano anterior, embora o 10º ano seja um ano de transição de ciclo. Assim, facilitaria o meu planeamento da AI principalmente ao nível da constituição de grupos iniciais de acordo com o diagnóstico retirado no ano anterior através dos níveis de especificação atribuídos às aprendizagens dos alunos. Seria uma ferramenta facilitadora para agrupar alunos com competências idênticas e, conseqüentemente registrar/aferir as suas aprendizagens com vista ao prognóstico. A meu ver, esta partilha potencia o trabalho do professor e constitui-se como uma mais-valia que deveria ser implementada com regularidade nas escolas, independentemente se os alunos trocam de professor devido à transição do ciclo ou simplesmente pela mudança de turma entre anos de escolaridade.

Não existindo estas informações tão específicas tornou-se importante a aplicação de um questionário que me forneceu informações sobre cada aluno, entre elas: classificação do 9º ano a EF, questões de saúde e da vida quotidiana/ocupações dos tempos livres, hábitos de alimentação e de prática de atividade física dos alunos, opiniões sobre a EF ao nível das suas motivações e das suas expectativas para a disciplina. Num momento à parte foram feitas questões relacionadas com as matérias preferidas dos alunos e aquelas onde apresentavam mais dificuldades. Estas matérias foram tidas em conta no planeamento anual e como se apresenta no PNEF “Considera-se que no 10.º ano interessa consolidar e, eventualmente, completar a formação diversificada do ensino básico.” (p.16). Tinha como intenção abordar algumas matérias que os alunos pretendiam realizar e que até então ainda não o tinham feito, no entanto, devido a questões organizativas da escola existiu um número considerável de aulas não lecionadas. Assim, ao reduzir significativamente o número de aulas, que eram importantes para o alcance de objetivos em atraso de matérias prioritárias, não foi possível abordar algumas matérias alternativas que os alunos pretendiam, como por exemplo o ténis. Este ponto de constrangimento de algumas aulas não terem sido dadas será abordado mais à frente neste documento.

No que diz respeito a uma das conclusões deste questionário, os resultados demonstraram que relativamente às aulas de EF, 27% dos alunos se sentia totalmente motivado, 23% se sentia muito motivado e 43% responde razoavelmente motivado para as aulas de EF. Assim, 93% dos alunos estavam motivados para a prática, enquanto apenas 2 alunos, representando 7% da turma, referiu estar pouco motivado para a disciplina. Neste

questionário penso que deveria ter existido uma pergunta que questionasse diretamente os alunos sobre o seu gosto ou não pela EF. Ao refletir agora sobre isso é que constato que questionar sobre se o aluno está ou não motivado não me parece que o aluno ao responder negativamente não signifique de facto que este não gosta da disciplina. As motivações podem depender de diversas variáveis e a sua complexidade e diversidade podem influenciar o aumento ou diminuição de envolvimento/participação dos alunos nas aulas (Cloes, 2005). Ou seja, na minha opinião o aluno pode estar desmotivado, por exemplo, pela classificação que obteve à disciplina no ano transato, pelas experiências pouco conseguidas que essa disciplina lhe tem vindo a proporcionar, mas que isso nada tem que ver com o seu gosto pela EF. Deste modo, em situações futuras aquando da existência de respostas negativas relativamente ao gosto pela disciplina, será crucial tentar perceber e interpretar de imediato as razões que levam os alunos a ter essa atitude de desvalorização, indiferença à disciplina. Deve ser uma busca incessante, desde o primeiro dia de aulas. Poderei, eventualmente, solicitar reflexões sobre as razões que os levam a ter essa atitude e de que maneira é que essa visão pode ser modificada para que o meu ensino possa ir ao encontro dessas fragilidades. Torna-se assim deveras importante a criação de um bom ambiente e este é decisivo para a satisfação pessoal dos alunos (e dos professores), na manutenção da disciplina, do empenhamento nas tarefas e crescimento individual e de grupo no domínio sócio-afetivo (Rosado, 1997).

Nesta linha de pensamento, segundo Hastie e Siedentop (1999) a compreensão dos ambientes de aprendizagem exige, ainda, o recurso a três sistemas intimamente interligados: sistema de tarefas de gestão, sistema de tarefas de instrução e sistema social dos alunos. São estes três sistemas que constituem o paradigma ecológico da sala de aula que representam uma análise completa da vida coletiva das aulas. Assim, o sistema social constitui-se como a representação da agenda dos alunos para a aula de acordo com as suas disposições individuais e/ou coletivas, pelo que implica assim compreender as predisposições dos alunos para as aulas de EF de maneira a que o equilíbrio entre os três sistemas seja favorável à promoção do envolvimento dos alunos, levando à eficácia do processo de ensino (Onofre, 2000).

Ainda sobre as informações relativas aos alunos, ao núcleo de estágio ficou em falta neste estágio pedagógico a realização do teste sociométrico à turma. A minha abordagem a este tema é feita principalmente pela falta de informações importantes para a organização das aulas numa fase inicial do ano letivo, dinâmica social e grupos de trabalho que poderia ter tido, em detrimento de uma abordagem mais simplista que diga apenas respeito ao incumprimento de um parâmetro de cariz administrativo pertencente ao

GE. Esta visão vale para todo o documento: mais do que cumprir os objetivos preconizados no Guia, é importante que se perceba qual o sentido da sua existência e a importância de se apresentarem de tal forma. Por isso, o teste sociométrico é um instrumento que permite aos alunos escolherem, entre os membros da turma, aqueles com quem desejariam e não desejariam encontrar-se numa atividade (Silva, 1997), onde à partida trabalham positivamente, nem que seja por questões motivacionais. Todavia, parece-me que esse aspeto não é de todo linear, pois os considerados melhores amigos podiam não ser os escolhidos para ganhar um jogo, se a pergunta fosse em torno da vitória, exigindo competitividade. Isto é, embora gostasse muito desse amigo e quisesse ganhar podia ter talvez noção que ele não tinha as competências necessárias para essa atividade com esse fim. Este teste também é útil para verificar quem são os elementos que tendem a ser rejeitados dentro da turma. Contudo, o conhecimento dos meus alunos e da sua dinâmica não ficou de todo comprometido em relação ao resto do ano letivo (pelo contrário), apenas sinto que no início do ano esse teste poderia ter ajudado. Uma das estratégias passou por observar a turma nos intervalos de maneira a perceber os grupos que mais tendiam a ser formados. Assim, no meu futuro, este instrumento será, sem dúvida, para ter em conta na minha ação docente, pois facilitar-me-á em algumas questões organizativas imediatamente no início do ano e permitirá obter indicadores preciosos para formar grupos de trabalho (inclusão de alunos mais rejeitados), distribuindo-os de forma heterogénea, tendo em conta as características de cada um.

Outra informação recolhida no início do ano e que revelou ser essencial foi o levantamento dos endereços de correio eletrónico e posteriormente a criação de um correio eletrónico de turma. Este foi um excelente meio para partilhar com a turma alguns documentos respeitantes ao funcionamento das aulas; diapositivos das aulas teóricas; músicas das danças que foram alvo de avaliação; informações acerca dos trabalhos da área dos conhecimentos e acerca das suas aprendizagens no final dos períodos, bem como sempre que fosse necessário. Revelou também ser uma ótima ferramenta para a colocação de dúvidas por parte dos alunos e um bom meio para relembrar a entrega de alguma documentação mais direcionada para a DT.

Direção de Turma: um cargo com responsabilidades

Embora as informações relacionadas especificamente com a EF tivessem sido reduzidas, algumas particularidades da turma só foram possíveis devido à minha participação no âmbito da DT. Portanto, para Boavista e Sousa (2013), o diretor de turma é o líder intermédio na organização escolar e encontra-se no centro de uma função que implica o estabelecimento de pontes, promovendo relacionamentos e incorporando um

conjunto de vertentes de atuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores e EE. Assim, ainda antes do início do ano letivo e após serem formadas as turmas foi necessário analisar os processos de cada um dos alunos, numa tentativa de antecipar os problemas mais prementes. Também a organização desses mesmos processos e a criação do dossiê de turma constituíram-se como responsabilidade do cargo da DT. Tal como referido anteriormente, existiam 8 alunos que integravam a turma e a escola pela primeira vez. De maneira a integrá-los desde o primeiro dia, na reunião de apresentação cada aluno apresentou-se individualmente à turma, dizendo a idade, a sua naturalidade, os seus hobbies, e algumas curiosidades sobre si. Concluí que esta estratégia foi bastante positiva para demover a possível “barreira” que pudesse existir entre eles, pois foi um momento que proporcionou alguma descontração e foi notório que através da partilha dos seus interesses alguns alunos identificaram-se naquele instante. Esta atividade voltou a acontecer na primeira aula de EF mas desta vez com alusão às matérias que mais e menos gostavam, e a experiências engraçadas de partilhar que tivessem tido nas aulas de EF, de maneira a existir um clima confortável entre a turma. Assim, foi logo desde o início do ano letivo, que esses relacionamentos e partilha de informações foram fundamentais para aprofundar o conhecimento sobre cada aluno.

A título de exemplo neste tópico sobre o trabalho da DT, a turma apresentava uma aluna que desde o início das aulas demonstrava uma grande indiferença para o seu percurso escolar. Era uma aluna que pertencia à turma e escola pela primeira vez, e desde cedo protagonizou alguns momentos em várias disciplinas que de facto não eram os mais aceitáveis. Estas situações foram ultrapassadas através de muitas conversas com a aluna, sabendo o porquê dos seus comportamentos e obrigando-a a refletir sobre os mesmos; com a sua tutora do CAR, tentando perceber melhor o seu historial uma vez que estava pela primeira vez na escola; e obviamente que foi alvo de atenção redobrada por parte do CT por diversas ocasiões. Assim, como referem Boavista e Sousa (2013), o diretor de turma apoia e coordena processos de aprendizagem e de comunicação entre alunos, professores e EE. O comportamento da aluna foi evoluindo positivamente e creio que o grande esforço por parte de todos contribuiu para uma intervenção eficaz no seu processo ensino-aprendizagem. Outro exemplo na turma foi o de um aluno que apresentava de facto algum afastamento social dentro da turma e alguma apatia durante as aulas de EF. Esta situação foi contornada através de conversas individuais no final das reuniões com a EE do aluno no sentido de perceber qual o comportamento que este adotava em contexto familiar, de maneira a perceber de que forma é que podíamos ultrapassar a situação em contexto de sala de aula. Desta forma, fiz questão de estar presente em todas as reuniões

de EE para me inteirar de todas as questões que eram abordadas, tanto a um nível geral da turma, bem como sobre cada aluno, a um nível mais individual. Assim, todas as conversas estabelecidas com os alunos e EE traduziram-se em informações muito úteis e complementares a todas as informações recolhidas no início do ano. Como outros exemplos disso tive também as informações partilhadas através da utilização do horário de atendimento aos EE, sobre questões pessoais dos alunos que influenciavam o seu bem-estar escolar e a sua aprendizagem, como por exemplo as questões relativas à mudança de área de estudos, sendo o 10º ano um ano importante para tal; bem como questões relativas à vida desportiva extracurricular, tendo como modelo uma aluna que por ser igualmente atleta de alta competição, e estando a representar o país internacionalmente, não conseguiu comparecer a algumas aulas durante o ano. Por fim, toda esta relação escola-família cria a oportunidade de os professores conhecerem a diversidade dos alunos, melhorando também a relação pais-professores-alunos através de uma parceria de poder e de responsabilidade (Boavista & Sousa, 2013). De modo a tornar essas relações mais sólidas e aumentar o conhecimento acerca dos alunos e das suas características, foi também importante a troca de informações realizada entre professores pertencentes ao CT. Esta partilha deu-se através das reuniões de CT e aconteceram de forma pontual, uma vez que as características da turma não justificavam a realização de mais reuniões se não as que eram realizadas no final de cada período. Nessas reuniões cada professor tinha a oportunidade de referir todos os aspetos relevantes sobre cada um dos alunos da turma. De frisar a importância das reuniões informais com os docentes da turma e os contactos diários com os mesmos, visto a enorme dificuldade na marcação das reuniões formais de CT devido à carga horária dos professores. Embora a turma não apresentasse problemas de maior, quando surgia algum a diretora de turma falava pessoal e individualmente com o professor da disciplina em questão. Contudo, a meu ver, a realização de pelo menos mais uma reunião formal com os professores todos unidos por período poderia ter repercussões positivas, tanto na partilha de informações sobre as características, comportamentos e atitudes dos alunos, como na apresentação e reflexão de estratégias pedagógicas que contribuíssem para um melhor aproveitamento dos alunos. Acrescento ainda que através do acompanhamento e auxílio das funções da DT, no que diz respeito à recolha de informações sobre as atitudes, o comportamento e aproveitamento dos alunos, a persistência em todas as tarefas (retirando, por vezes, tempo à aula de EF) de assiduidade, justificação de faltas, a redação de atas, juntamente com o trabalho colaborativo da psicóloga, foram essenciais para mim de modo a colocar em prática em situações futuras no desenvolvimento de competências necessárias à organização e

coordenação de um CT. Todo este processo fez com que compreendesse a importância e complexidade do cargo de DT, através das várias tarefas elaboradas ao longo do ano e situações imprevistas de lidar com EE e alunos sobre todos os aspetos inerentes à DT. Para terminar, a meu ver, o tempo letivo de 45 minutos que é destinado às tarefas de organização da turma não se constitui como suficiente para tratar de todos os assuntos, pelo que é necessário um trabalho contínuo durante toda a semana, com incidência em semanas antecedentes a reuniões de EE, CT e avaliações. Esta constatação foi realçada por Boavista e Sousa (2013) na sua pesquisa onde concluem que os principais fatores limitativos referentes à DT são:

O tempo reduzido de que estes docentes dispõem, o excesso de burocracias com que são confrontados no exercício das suas tarefas, as dificuldades sentidas em contactar os encarregados de educação, o próprio perfil dos encarregados de educação, o contexto familiar no qual os alunos estão inseridos, o excesso de alunos por turmas e fatores de ordem social. (p.92)

Como foi possível concluir, o trabalho colaborativo de todos os professores, sem exceção, dos EE e o papel preponderante da DT nas escolas fazem com que as particularidades dos alunos sejam conhecidas de modo a tornar o processo ensino-aprendizagem cada vez mais eficaz, com um grande benefício para os alunos.

No entanto, o papel do professor de EF não se cinge apenas à leção das aulas, mas inclui também liderar um núcleo do DE. Desta forma, estive responsável por coadjuvar os treinos da modalidade de futsal e inicialmente todas as informações conseguidas foram facultadas pela professora responsável, pois no ano anterior tinha sido igualmente responsável pelo grupo-equipa. Informações essas que estavam relacionadas com as características individuais e coletivas que apresentavam em jogo e ainda todo o trabalho que tinha sido desenvolvido até ao momento, ao nível das competências técnicas e táticas, e da AptF. Relativamente às alunas, estas foram questionadas sobre as suas expectativas pessoais e coletivas para o ano, a posição em campo na qual tinham mais competência para assegurar uma prestação positiva, o seu historial desportivo e, por fim, solicitei que me referissem um exercício que mais gostavam de realizar. Através da aquisição de todas estas informações, tornou-se mais fácil o arranque das atividades ao nível da orientação e planeamento a que estava proposta. Para terminar, conhecer os alunos logo desde o início do ano para facilitar toda a organização inicial e manter, evidentemente, uma procura de mais informações ao longo do seu percurso escolar, deve ser uma preocupação fundamental dos professores (Carreiro da Costa, 2008) deveras importante para a

definição de rotinas, tarefas e estratégias a utilizar em prol do sucesso dos alunos, da sua aprendizagem.

3.2. O planeamento como um elemento fulcral para a aprendizagem dos alunos

Para um planeamento eficaz é necessária uma utilização adequada dos saberes específicos da EF e dos saberes transversais em Educação, necessários aos vários níveis de planeamento. Segundo Rink e Hall (2008), o planeamento começa com a organização do currículo consoante os níveis de ensino, prossegue com o plano anual e, em seguida, continua com o desenvolvimento de planos de unidade, de etapa e de aula. Assim, para estas autoras a chave de todo o planeamento é o desenvolvimento dos conteúdos tendo por base as necessidades e capacidades dos alunos. Fishburne e Hickson (2004) referem igualmente que o planeamento exige que o professor decida sobre essas necessidades dos alunos em relação à escolha das atividades, à adequação do desenvolvimento das mesmas, à sua relevância curricular, bem como à sua avaliação. A aprendizagem dos alunos é, assim, o centro das atenções e requer do professor diversas decisões. Isto é, sou apologistista de que o professor não decide porque precisa de planear, mas porque os alunos precisam de aprender e para tal é inevitável planear. Desta forma, é notório que o planeamento se constitui como fundamental na prática pedagógica do professor, contribuindo para a organização e orientação do processo ensino-aprendizagem. Por isso, nesta secção focar-me-ei nos documentos por mim elaborados que concretizam o nível micro sistémico do planeamento, tais como: o Plano Anual de Turma (PAT), os planos de etapa e os planos de Unidade de Ensino (UE) ao nível da turma, fazendo sempre uma referência e comparação com o núcleo de DE através do planeamento anual, com planos de etapa e mesociclos. As dificuldades e estratégias que utilizei serão enunciadas nestes tópicos, bem como a sua abordagem projetiva através de formas de otimização da aprendizagem com o intuito de as utilizar em situações futuras de docência.

“A avaliação dos saberes dos alunos terá que ser o ponto de partida do processo de ensino.” (Boggino, 2009, p.80). Não basta recolher as informações iniciais sobre os alunos provenientes de diversas fontes, supracitadas. Na EF para a organização e orientação de todo processo ensino-aprendizagem concorre também a recolha de informações sobre os níveis iniciais de desempenho que os alunos apresentam no início do ano letivo, bem como as suas possibilidades e prioridades de desenvolvimento nas diversas áreas da extensão de EF, e informações sobre os alunos críticos e conteúdos prioritários. Todas estas informações são entendidas como objetivos desta etapa inicial que

é considerada uma unidade de avaliação diagnóstica e prognóstica (preditiva) por Rosado (2003) e Carvalho (1994). Este último autor afirma ainda que é importante nesta etapa rever aprendizagens anteriores e criar um bom clima de aula, ensinando ou consolidando rotinas de organização e normas de funcionamento. Uma vez que a AI representa o início do planeamento e o início do ano letivo, importa referir que as aulas de EF começaram duas semanas mais tarde devido à falta de funcionários na ESPJAL. Assim, esse atraso refletiu-se no planeamento da AI, tendo sido encurtado o tempo que lhe estaria destinado inicialmente de quatro semanas, passando a ser realizada apenas em três, contra o tempo de quatro a cinco semanas referidas por Carvalho (1994) para que o professor possa recolher dados sobre a forma como os alunos aprendem e prognosticar o seu desenvolvimento. Dentro do núcleo foi consensual então ajudarmo-nos mutuamente na realização dos testes do Fitnessgram (2002), na tentativa de maximizar o tempo disponível, dando a possibilidade de observar todas as matérias possíveis nessas fugazes seis aulas. Acrescido ao facto de as aulas terem começado mais tarde, existiu um dia desse planeamento inicial em que as condições climatéricas não foram favoráveis para a realização da aula prática, e essa aula foi destinada à realização do teste diagnóstico da área dos Conhecimentos. Estavam planeados apenas 25 minutos para a realização do teste, dando a possibilidade de aula conter a observação de mais matérias, no entanto, isso não aconteceu e logo aqui a AI sofreu um reajuste no seu planeamento. Antes das aulas começarem tínhamos inicialmente como objetivo observar cada matéria pelo menos duas vezes dentro dessas semanas de AI, mas tal facto não foi possível. Este período de AI representou a etapa 0 do planeamento e para tal foi elaborada uma planificação de forma a preparar e organizar esta etapa e incidiu sobretudo na calendarização e definição das matérias a observar, estratégias de ensino e instrumentos a utilizar, dando resposta a todas as decisões tomadas até ao momento. Optei, então, por utilizar as seguintes estratégias: 1 - não juntar no mesmo grupo os alunos que à partida e em conjunto pudessem criar mais comportamentos fora da tarefa; 2 - nas duas primeiras aulas experimentei formar grupos de alunos de acordo com a nota final do ano transato; 3- especificamente nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) introduzi o constrangimento de ser obrigatório a bola passar por todos os elementos da equipa antes de ser concretizado o golo/ponto, com o objetivo de garantir a possibilidade de observar todos os alunos em particular; 4 - e tentei desde logo nesta etapa chamar todos os alunos pelo seu nome. As estratégias número 1 e 3 permitiram aos alunos estar mais focados nas tarefas propostas, principalmente a última. Em contrapartida, estas estratégias não permitiram que fossem os próprios alunos a formar os grupos, o que não me possibilitou observar as preferências

grupais e dinâmica da turma. No futuro terei em atenção este aspeto, no sentido da sua implementação. Inicialmente, considerei a estratégia 2 bastante facilitadora e com potencial de surtir efeitos positivos aquando do registo das capacidades dos alunos. Contudo, apercebi-me rapidamente de que não seria uma boa estratégia, pois existiam matérias em que, por exemplo, os alunos de classificação 5 não eram todos de níveis superiores de desempenho às mesmas matérias. Esta estratégia, em situações futuras, deverá ser posta em causa, uma vez que dificultou o meu registo, nomeadamente na ginástica. Quanto à estratégia 4, esta foi de cariz pessoal e esteve no âmbito do clima relacional. O facto de os alunos serem logo tratados pelos nomes nas primeiras aulas demonstrou ser uma estratégia que fomentou uma relação mais próxima do professor com cada um deles, sendo uma estratégia a utilizar no futuro, certamente.

Inerente a esta etapa, existiu necessidade de reajustar o PAI já existente na ESPJAL, sendo este documento a base para a concretização desta etapa. O reajustamento do protocolo e o contacto prévio com o mesmo por parte do núcleo revelou-se fundamental para que pudéssemos assimilar tudo o que nele constava. Assim, o GEF/DEF beneficia com este procedimento, ou seja, analisar e rever o protocolo do ano anterior para ajustar ou retificar, de modo a que os professores assimilem as suas alterações para que todos o apliquem de forma consensual. Contudo, tal como referido na análise crítica ao GEF, a maioria dos professores não o integra na sua prática pedagógica.

No que concerne à aplicação do Protocolo, a área das AFD e a área da AptF seguiram a operacionalização exposta no protocolo, e relativamente à área dos Conhecimentos, esta foi avaliada de acordo com a realização de uma ficha de avaliação diagnóstica. A avaliação do desempenho de cada um dos alunos foi registada através de grelhas de observação construídas para o efeito. Essas grelhas foram elaboradas por nós, constituindo um instrumento personalizado e adaptado ao professor de acordo com as suas próprias estratégias. Todavia, Carvalho (1994) realça que apesar de ser adaptável ao estilo pessoal de cada professor, podendo conter informações que este considere úteis para o seu trabalho, o sistema de registo deve ser definido em grupo, com semelhante linguagem para todos os professores e com registo idêntico das observações. Por isso, é decisivo que os objetivos estejam formalizados, dado que essa é uma situação que potencia a coerência da avaliação entre turmas.

Quanto à recolha das informações durante a implementação desta etapa saliento as dificuldades e estratégias que foram utilizadas, contendo também uma abordagem projetiva. A principal dificuldade foi, sem dúvida, avaliar eficazmente o nível de todos os alunos. Em apenas três semanas foi difícil observar e avaliar todos os alunos,

principalmente ao nível dos JDC por existirem nestas modalidades muitas competências técnicas e táticas a avaliar tal como afirma Carvalho (1994) “avaliar as aprendizagens dos alunos nos JDC é uma das tarefas mais difíceis com que nos deparamos” (p.150). Este facto fez com que tornasse difícil o diagnóstico e consequente prognóstico dos alunos. Ao perceber que a grande maioria dos alunos não estava no nível E, não me preocupei tanto com esse nível, classificando os alunos dentro dos níveis NI e I, excetuando os alunos que se realçavam positivamente. Com os indicadores bem interiorizados, só os critérios estavam apresentados na folha de registo, de modo a diminuir a quantidade de informação a registar para facilitar a operacionalização do processo e sabendo antemão quais os alunos que mais iria observar. Este procedimento é apoiado por Carvalho (1994) uma vez que não é necessário avaliar todos os alunos em todas as situações. O professor deve focar a sua atenção nos alunos em que não existe uma evidência acentuada das suas competências, visto que os casos típicos se destacam facilmente. No entanto, sei que quanto mais informações retirarmos mais vantajoso será a realização do PAT, mas pude experienciar também, que é de extrema dificuldade a observação destes mesmos critérios numa turma com 29 alunos, sem os conhecer. Assim, a meu ver, se existisse um balanço do professor do ano anterior ao qual pudesse ter recorrido tornaria o ato de planear mais facilitado.

Outra dificuldade inicial prendeu-se com a minha inexperiência de lecionação (embora a tenha, mas noutro contexto), focando-me demasiado nas questões organizativas da aula, o que dificultou a minha recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos. De modo a ultrapassar esta dificuldade, foi inevitável a integração de objetivos no planeamento relacionados com a minha atuação ao nível do posicionamento na aula. Foi crucial planear os meus deslocamentos pelo espaço, o que me proporcionou um posicionamento mais assertivo e um melhor acompanhamento de todos os grupos de trabalho, determinando algumas estratégias de circulação e de presença, por exemplo: andar sempre pela periferia, dar FB individualizado ou a pequenos grupos de maneira a ter toda a turma no meu campo de visão, evitando estar de costas para alguns grupos de alunos.

No que diz respeito à observação, esta constituiu-se inicialmente como um parâmetro onde eu revelava algumas dificuldades. No entanto, a minha melhoria nesta competência foi crucial, pois de acordo com Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012) a observação e a avaliação são dois processos interligados que permitem detetar indicadores e identificar, com base nestes, a causa para o comportamento observado. Carvalho (1994) vai mais além e afirma que a observação é, por excelência, o instrumento

de avaliação em EF. Desta forma, e compreendendo a importância da observação no processo ensino-aprendizagem, foi essencial torná-la cada vez mais eficaz por forma a assegurar tomadas de decisão adequadas relacionadas com as aprendizagens dos alunos. De modo a potenciar a observação, foi recorrente durante todo o ano a preocupação na interiorização dos objetivos para cada nível de especificação dentro das matérias abordadas. Foi importante efetuar um resumo dos mesmos por iniciativa própria e rever/consultar o PNEF sempre que julguei importante durante o ano de estágio, sendo uma estratégia a adotar no futuro. Realço neste ponto o caso específico da modalidade de basquetebol que se afigurou desde logo como a matéria mais desafiante para mim, pois tinha consciência que necessitava de um trabalho autónomo específico (acrescentando o facto de ter 8 alunos de alta competição nessa modalidade). A contribuir igualmente para uma observação eficaz e de rápido registo, teria sido benéfico colocar as fotografias dos alunos nas grelhas de observação de maneira a facilitar a sua identificação e registar as suas aprendizagens. Será algo a ter em conta em situações futuras, principalmente, numa fase de AI. Ainda relativamente às grelhas de registo estas foram utilizadas durante mais tempo nas aulas da AI, existindo um visível abandono das mesmas no decorrer dos períodos letivos. Por exemplo, recorri às mesmas em casos pontuais em que teria de colocar uma observação mais específica, em caso contrário o seu preenchimento era feito no final da aula. Passei, então, de uma grande dependência do registo imediato para um distanciamento devido ao progressivo domínio desta competência. O mesmo se verificou relativamente ao grupo-equipa de futsal e, por se ter iniciado 2 semanas mais tarde, esta foi realizada de forma muito mais facilitada, existindo vários fatores a concorrer para esta conclusão, foram eles: apenas uma modalidade a ser observada; anos de experiência nesta modalidade que fez com que tivesse um nível de conhecimento do conteúdo satisfatório; bom nível inicial de desempenho do grupo; número mais reduzido de alunas para avaliar (apenas 10 mais assíduas, embora existissem 14 inscritas no DE); e posse de informações do grupo relativa ao ano anterior, facultadas pela professora responsável. No que diz respeito ao tempo da AI, ao contrário das 6 aulas utilizadas com o 10ºA, foram utilizadas apenas 2 aulas de 90 minutos. Este tempo revelou-se suficiente para aferir o diagnóstico das alunas e, conseqüentemente, um prognóstico adequado, sofrendo alterações mínimas ao longo do ano. Relativamente às dificuldades sentidas na implementação da AI não consigo eleger nenhuma que se tenha destacado e que tenha prejudicado as alunas (e o meu diagnóstico) no alcance dos objetivos desta etapa.

Tanto para a turma como para o núcleo grupo de DE, de modo a ser capaz de efetuar juízos de valor sobre o nível de aprendizagem dos alunos e a proporcionar-lhes um

ambiente de ensino e de aprendizagem, tive sempre a necessidade de aprofundar o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo, sendo estas umas das categorias base do conhecimento do professor propostas por Shulman (1987). Esta estratégia estará, sem dúvida, contígua a situações futuras, principalmente quando não dominar determinada matéria para que os alunos não estejam impossibilitados de evoluir nas suas aprendizagens. Para terminar a referência à etapa de AI, esta culminou com a divulgação dos resultados aos alunos, de maneira a informá-los do nível onde se encontravam e para o qual estavam prognosticados. Exatamente como a transmissão dos critérios de avaliação esta divulgação permitiu aos alunos gerirem o seu processo de aprendizagem. No entanto, em ocasiões futuras de leção da EF é fundamental direcionar com maior precisão os alunos para a importância dessas informações. Importa, ainda, esclarecer que a realização desta primeira avaliação assume assim como objetivos fundamentais diagnosticar para prognosticar e prognosticar para projetar diferenciadamente (Araújo, 2007). E todos estes processos são retratados através de um planeamento anual.

“É precisamente por querermos respeitar o princípio da inclusividade e o da igualdade de oportunidades que devemos tratar de desigual maneira o que é desigual à partida.” (Araújo, 2007, p.129). O professor deverá elaborar em linhas gerais o plano anual adequado a cada turma, baseando-se nas conclusões da AI e nas opções que daí advêm (PNEF, 2001). Desta forma, no que respeita à elaboração do PAT, este teve por base os diagnósticos da AI e os prognósticos efetuados após a mesma, assim como os objetivos a alcançar durante o presente ano letivo, tentando rentabilizar ao máximo os espaços existentes para a prática da disciplina (ver roulement no ponto 2.2.2.). Tanto para o 10ºA como para o planeamento anual do núcleo de DE, foram tidos em consideração todos os aspetos que podiam colocar em causa a leção das aulas, ou seja, nesse planeamento a primeira preocupação foi consultar a calendarização do ano letivo respetivo, englobando os períodos não letivos, os feriados, todos os dias destinados a atividades que implicassem não dar aula, tanto para atividades ligadas à EF, bem como ligadas a outras disciplinas do currículo. Embora tivesse existido esta preocupação, todos os outros dias ao longo do ano letivo em que não se pôde lecionar a aula devido a problemas alheios não foram tidos em conta, teve como consequência uma adaptação constante e persistente em todo o planeamento que em primeira instância era feito no PAT. Contudo, esta primeira fase da realização do PAT foi muito importante no que diz respeito ao número de dias disponíveis para as aulas, e futuramente irei utilizar esta estratégia de modo a que o planeamento não sofra modificações repentinas, desnecessariamente.

Todas as informações que foram recolhidas antes e durante a AI foram tidas obrigatoriamente em consideração na elaboração deste documento. O mesmo se constituiu como superior num ponto de vista hierárquico em relação a todos os outros documentos que integravam o planeamento. Entendo esta etapa 0 não como um ponto de partida para o ano letivo em si, mas principalmente como um ponto de partida para todo o planeamento. Porém, nem todas as informações foram as mais adequadas. Se, por um lado, existiram alunos que não tinham sido observados na totalidade nas matérias das AFD, por outro lado, alguns prognósticos foram muito ou pouco ambiciosos, sendo premente reformular os objetivos específicos para cada um desses alunos. Tal como foi supracitado na AI, a minha inexperiência na lecionação e na observação tiveram uma grande influência para que isto tivesse acontecido. Para o caso dos alunos que não foram avaliados, ou por faltarem às aulas ou porque simplesmente não tive capacidade de os avaliar, foram colocados como prioritários de observação nas aulas subsequentes, de modo a ser possível preencher os seus dados iniciais relativamente às matérias onde não tinham sido observados. Assim, a primeira aula de cada matéria na 1ª etapa foi utilizada para verificar exatamente essas aprendizagens. Quanto aos prognósticos acima das reais capacidades que os alunos demonstravam, a solução passou por efetuar um reajuste imediato no planeamento que fosse ao encontro das possibilidades de desenvolvimento dos alunos. Portanto, na turma e no núcleo de DE, a recolha e interpretação de todas as informações procedentes da AI concorreram para o sucesso das seguintes tarefas a contemplar nos seus planeamentos anuais: organizar o processo ensino-aprendizagem, selecionar objetivos adequados para determinado grupo de alunos; e, compreender em ambos os contextos qual o clima e dinâmica vivida pelos dois grupos em que tive responsável. Os planeamentos incluíram assim todas as informações necessárias a um planeamento ajustado às características dos grupos, estando o PAT estruturado através do modelo de planificação por etapas e para o núcleo de DE um planeamento anual estruturado por etapas e mesociclos. Especificamente para o PAT, o modelo por etapas presente no mesmo permite, assim, “definir objetivos anuais perseguidos ao longo das etapas, utilizando frequentemente aulas politemáticas e, conseguindo, na perspetiva dos seus utilizadores, uma maior distribuição das aprendizagens no tempo e facilitando, a inclusividade e a diferenciação do ensino essenciais à concretização dos objetivos da EF.” (Rosado, 2003, p.36). Desta forma, algumas das informações mais importantes definidas no PAT foram: a caracterização da turma, os resultados da AI para as três áreas de extensão da EF, as matérias definidas como prioritárias, a distribuição das matérias ao longo do ano, os objetivos específicos por etapa e respetivos níveis de ensino, as

estratégias de ensino e as formas de avaliação a utilizar com o 10ºA. O critério utilizado para a seleção das matérias prioritárias foi a distância do nível geral da turma em relação aos objetivos descritos no PNEF para o ano de escolaridade em questão, tal como é referido igualmente por Carvalho (1994). Uma dificuldade sentida na elaboração deste documento prendeu-se com a definição de objetivos para cada uma das matérias. No entanto, a estratégia passou por consultar os Programas e o PAI, que já havia sido utilizado, e já continha os objetivos específicos a observar para cada matéria. Ainda assim, a sua definição revelou ser uma tarefa bastante difícil para mim de maneira a que, posteriormente, existisse ligação e coerência entre os diferentes níveis de planeamento. No PAT foram ainda consideradas estratégias de ensino gerais que se baseavam na formação de grupos e a utilização de estilos de ensino, terminando com o modo de avaliação das aprendizagens dos alunos para o respetivo ano letivo. Deste modo, neste documento pretendi, então, expressar a articulação entre as necessidades, capacidades e motivações da turma e consequentes objetivos formativos, através de vários pontos que foram referidos. Visou ainda operacionalizar a planificação de todo o ano letivo, não assumindo um carácter definitivo de modo a ser reajustado face às alterações naturais do desenvolvimento dos alunos e a questões organizativas, tal como refere Carvalho (1994).

Assim, no que concerne à organização geral do ano letivo, tal como referido atrás, esta foi efetivada em etapas, que de acordo com os PNEF (2001) significam períodos “mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino e de aprendizagem. Estas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor” (p. 25). Portanto, o planeamento das etapas tiveram como base todo o planeamento anual definido, e sendo um afunilamento dos objetivos do primeiro planeamento constituem-se como mais aprofundados. Por isso, nestes planeamentos os objetivos foram apresentados de uma forma mais descritiva, juntamente com as estratégias de ensino a serem utilizadas e a formação de grupos de trabalho consoante os níveis nas diferentes matérias.

Numa fase inicial de planeamento, o facto de estar a elaborar o plano da 1ª etapa em simultâneo com o PAT fez com que pretendesse insistentemente seguir as linhas orientadoras presentes no mesmo, bem como cumprir a sua planificação, deixando para trás as estratégias de ensino que o professor deverá utilizar relativamente ao processo ensino-aprendizagem, faltando também as minhas prioridades de formação. Nestes pontos julgo que deveria ser mais específica nas decisões que deliberei, bem como a justificação para a tomada das mesmas. Nesse sentido, foi um aspeto que tive em conta na realização dos planos de etapa seguintes, justificando as decisões ao nível dos objetivos dos alunos

(principalmente na formação de grupos) e objetivos do papel do professor respeitante à organização das aulas, de modo a diferenciar efetivamente o ensino com todas as explicações que isso implicava. De forma a comparar a minha evolução ao longo do ano letivo com a turma, foi então notória, no plano da 3ª etapa e último do ano, a integração de um tópico relativo à diferenciação pedagógica a fazer naquela etapa, bem como as condicionantes que existiam na formação de grupos de trabalho, contendo também este plano uma secção para a prioridade dos alunos respeitante às três áreas de extensão de EF. Isto é, por exemplo, para o aluno XX a sua prioridade de aprendizagem na área das AFD seria o andebol, na área da AptF a flexibilidade do tronco e, por fim, na área dos Conhecimentos deveria estar focado na velocidade (tipos de velocidade, entre outros) por ter revelado mais dificuldades na abordagem ao tema durante todo o ano letivo. Em situações futuras enquanto professora de EF, esta estratégia revela-se como muito importante de implementar, de maneira a que a explicitação dos objetivos e estratégias a utilizar estejam sempre minuciosamente bem definidas. Para além disso, a projeção de estratégias que potenciassem a aprendizagem dos alunos no que às progressões pedagógicas diz respeito foi igualmente uma dificuldade sentida. Foi com base no estudo autónomo através de leitura e pesquisa relativa ao conhecimento do conteúdo e pedagógico do conteúdo que essa dificuldade foi colmatada. Desde o início do ano as matérias onde tinha maior carência de formação era ao nível do basquetebol, badminton e ginástica de solo. Ao nível do basquetebol foi ultrapassada através da partilha com alguns dos meus próprios alunos, atletas de alta competição. Por exemplo, para trabalhar o passe e corte - a utilização de jogo reduzido em que os pontos marcados em passe e corte valiam 5 pontos foi uma boa estratégia na medida em que desta forma estava a ensinar o conteúdo prático da modalidade. Outro exemplo foram os jogos de caça ao drible, em grupos de 3 alunos, um fugia em drible e os outros dois tentavam apanhá-lo, utilizando os diferentes tipos de passe e receção como meio de deslocamento. Por isso, a principal dificuldade da desconstrução do jogo em nuvem foi ultrapassada. Ao nível da ginástica através da consulta de livros e aulas de outros professores, tendo sido adquiridas e utilizadas progressões pedagógicas. Por exemplo, para o rolamento à retaguarda com membros inferiores afastados utilizei o plano inclinado e outra progressão foi realizar o movimento a partir de vela. Outro exemplo, para o elemento gímico “salto de peixe” a utilização das seguintes progressões revelaram-se eficazes: rolamento após corrida e chamada; rolamento sobre um obstáculo (normalmente usei o bloco almofadado do plinto); rolamento para “pilha” de colchões após corrida e chamada num minitrampolim. Ao nível do badminton, igualmente através de estudo autónomo com pesquisa de sebatas relativas à

modalidade, foi possível utilizar jogos como o “jogo do toca e foge”, em que os alunos estavam organizados em grupos de 2 com um volante cada um, a bater somente clears, indo tocar com a raquete na linha de serviço curto, após cada batimento. Assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo influencia, sem dúvida, a aprendizagem e sucesso dos alunos, bem como a sua relação com a tarefa, como se pode observar mais à frente.

No que diz apenas respeito ao trabalho desenvolvido com o grupo-equipa do DE, este efetivou-se igualmente por etapas e mesociclos, consoante o calendário escolar mas também tendo em conta os quatro momentos competitivos que tínhamos ao longo do ano letivo. Numa 1ª etapa dei prioridade às técnicas individuais ofensivas com e sem bola, e às técnicas individuais defensivas, orientando-me pelas observações resultantes da AI. Nesse momento a principal dificuldade encontrada foi distribuir os objetivos por mesociclo de forma coerente e lógica para cada grupo de nível (I e EL). A estratégia passou por consultar documentos relativos à modalidade com base em exercícios que concretizassem esses objetivos, daí ter verificado que foi crucial para potenciar a aprendizagem dos alunos. Nas etapas seguintes o foco da aprendizagem passou a estar ligado com ações táticas, como a cobertura ofensiva e defensiva; a interceção e posicionamento defensivo, e também com transições de superioridade/inferioridade numérica. Sem dúvida que a consulta de documentos fornecidos na faculdade relativos a esta modalidade se tornaram úteis de modo a alcançar objetivos através de exercícios adequados.

Posteriormente e com foco principal no PAT, a principal limitação com a qual me debati durante todo o ano letivo esteve, de facto, relacionada com o espaço temporal entre a sua realização e o término da etapa anterior, pois todas as informações estavam interligadas e umas eram consequentes de outras, pelo que era inevitável esperar que a etapa anterior terminasse para, de seguida, elaborar a etapa seguinte. Este aspeto vai ao encontro do que é referido por Carvalho (1994), pois para que o planeamento tenha significado e seja focado na aprendizagem dos alunos, a especificação das etapas de aprendizagem só deve ocorrer após a avaliação da etapa anterior. Neste ponto é de elevada importância a concretização dos balanços de etapa e reflexões das mesmas com todos os ajustes necessários ao seu planeamento provenientes das etapas anteriores, tanto para a turma como para o núcleo de DE. No que diz respeito ao planeamento dos Conhecimentos para a turma, este foi, a meu ver, bem conseguido e pormenorizado. Contudo, os alunos teriam saído beneficiados se tivesse utilizado mais momentos de apresentação relativa aos temas do trabalho de grupo, pois foi o último trabalho e englobava grande parte da matéria lecionada. Esses momentos existiram nas aulas teóricas e sempre que os alunos tivessem dúvidas, tendo havido momentos mais

constantes principalmente a partir do 2º período, destinados aos estilos de vida saudáveis, com alusão à pirâmide da atividade física, à alimentação saudável, à importância do sono e descanso, entre outros. Posto isto, após a realização do plano de etapa, surgia assim o plano de UE para a turma e os mesociclos relativamente ao núcleo de DE.

Segundo Rosado (2003) uma UE é “o conjunto de aulas agrupadas segundo diversos critérios pedagógicos.” (p.33). Assim, as UE foram definidas dentro de cada etapa e permitiram uma maior especificação da mesma, tornando-se fundamentais no processo de orientação da turma. Uma das minhas preocupações esteve relacionada com a objetividade dos planos de UE de maneira a que refletissem todas as questões subjacentes às aulas e à forma como as aprendizagens podiam ser potenciadas, tanto vale para as UE como para os mesociclos no DE. No entanto, considero que estes possuíram algumas falhas passíveis de serem melhoradas em situações futuras de docência. A meu ver, embora tendo sido feito um esforço da minha parte, estes planos de UE careceram de questões relativas à sua operacionalização. Assim, enquanto professora de EF deverei formalizar em papel os aspetos relativos aos alunos que são usados como agentes de ensino, ao modo de rotação dos grupos pelas estações e até mesmo aos alunos que são definidos para serem questionados no momento da instrução. Contudo, muitas dessas questões estavam resolvidas e planeadas previamente, mas só que não estavam passadas em documento formal, porque se essas decisões não estivessem tomadas e solidificadas (mesmo não estando em papel) a turma não poderia obter o sucesso que obteve durante este ano letivo. Pretendo com isto dizer que muitas das estratégias estavam previamente pensadas, mas que não constavam nos documentos respetivos. Assim, em ocasiões futuras deverei incidir neste aspeto de maneira a que facilite o meu processo aquando da realização dos balanços de etapa e UE.

Ao ter em conta tudo que foi referido neste tópico, e em jeito de reflexão sobre esse planeamento, nota-se que embora cada nível de planeamento tenha tido uma importância isolada, estes exigiram obrigatoriamente que tivessem por base uma ligação e congruência muito fortes entre si. Antes do planeamento para todo o ano letivo a AI apresentou uma grande importância, pois permitiu ir ao encontro das duas grandes metas que são preconizadas pelo PNEF, isto é, após essa primeira etapa de avaliação foi possível organizar e orientar o processo de ensino e de aprendizagem tendo em conta a inclusividade e a diferenciação do ensino. Avaliei para conhecer e só conhecendo o que os alunos sabiam ou não sabiam é que foi possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas, que tendessem a gerar melhorias nas suas aprendizagens. Assim, Boggino (2009) considera que o ponto de partida do ensino deverá ser a avaliação, e não os

conteúdos curriculares (com toda a importância que têm), propondo que se avaliem não apenas os resultados (algo necessário), mas que também se avaliem os processos de aprendizagem. A AI é, assim, a primeira etapa do processo de planeamento, como acrescenta Araújo (2007).

No entanto, não demonstrou ser tarefa fácil abranger as duas grandes finalidades do PNEF. Deparei-me com muitos aspetos que tive de ter em conta de modo a que os alunos alcançassem com êxito todos os objetivos a que estavam propostos: especificidade da turma, o desenvolvimento das suas aprendizagens, motivações distintas para a prática e níveis de desempenho diferenciados. Todos estes fatores contribuíram para que ao nível do planeamento pudesse ter amadurecido fortemente a minha formação, daí retirar experiências enriquecedoras deste estágio que “é o momento mais decisivo de integração no contexto profissional” (Onofre, 2003, p.61).

Tal como estudado durante a minha formação académica, o planeamento por etapas foi a condição básica para a implementação de todos os procedimentos realizados e contribuiu com sucesso para a diferenciação dos alunos, como por exemplo a existência da AI e as consequências que dela derivaram. Ou seja, não faria sentido que após a AI adotasse um planeamento por blocos, uma vez que com esse método se torna muito mais difícil assegurar a diferenciação na medida em que este método impõe que todos os alunos alcancem os objetivos no mesmo intervalo de tempo, estando apenas focado num dado conjunto de matérias que só muda no bloco seguinte. Assim, essa avaliação fez sentido, porque pretendi planear em conformidade com os dados que dela retirei, de forma a diferenciar o ensino em função das efetivas necessidades dos alunos (Carvalho, 1994).

Para terminar, pretendo reportar-me à grande dificuldade com que o núcleo de estágio se deparou aquando da realização do planeamento. A falta de lecionação de algumas aulas que condicionaram todo o planeamento que tinha sido realizado até ao momento foi de facto um problema constante. A começar com o reajustamento realizado na AI devido a questões alheias, esse aspeto foi, infelizmente, representativo de todo o ano letivo que tivemos pela frente. Isso foi naturalmente algo que retenho deste estágio como uma experiência negativa: a carência de condições para as aulas práticas de EF, sem alternativa aos espaços exteriores (existência de um telheiro, por exemplo) e, por vezes, infiltrações de água nos espaços interiores, e a falta constante de funcionários no pavilhão. Em dias de sol com todas as condições para a realização de aulas práticas, principalmente atletismo em que o estado seco do pavimento era uma característica bastante positiva por causa da integridade física dos alunos, não podíamos lecionar aulas, uma vez que não havia funcionários para que o pavilhão desportivo estivesse a funcionar.

Todos esses motivos fizeram com que a nossa rotina tivesse sido constantemente planejar e reajustar, quase todas as semanas. Embora seja essa a finalidade do planeamento, reajustar e adaptar consoante as aprendizagens dos alunos, penso que não deverá passar por ter como foco problemas organizativos das escolas, o que dificulta excessivamente todo o trabalho de planeamento por parte do professor. Neste momento depois da experiência pedagógica, não encaro isso de uma forma negativa, pois são todas essas adversidades, imprevisibilidades e constrangimentos que me tornam mais capaz para lidar com todas as situações que podem surgir no futuro.

Com o intuito de findar este tópico do planeamento e após ter referido as dificuldades e estratégias utilizadas, faço agora uma súmula sobre o meu processo formativo, integrando uma visão projetiva. As grelhas de observação utilizadas na AI foram bem estruturadas, podendo acrescentar apenas um ou outro aspeto que já foi referido anteriormente. Relativamente às mesmas e no que à definição dos níveis de especificação diz respeito, em situações futuras deverei sempre considerar que para ser diagnosticado um determinado nível ao aluno é necessário que este cumpra todos os critérios selecionados para esse nível. Considero que esta regra seja a mais justa, uma vez que a escolha de critérios nasce de uma seleção efetuada de um global relativamente mais amplo, na medida em que não se justificaria selecionar ainda mais os critérios, sob pena de poder estar a desvirtuar quase por completo aquilo que se pretende que o aluno domine em determinado nível. Relativamente ao PAT, de modo a facilitar os seus constantes reajustamentos poderei optar futuramente por uma esquematização mais concentrada em tabelas de maneira a não tornar o documento tão extenso, sendo mais eficaz a sua permanente consulta, pois sinto necessidade de simplificar e operacionalizar os objetivos definidos. Por exemplo, quanto aos alunos com mais dificuldades, poderei definir vários objetivos já que o processo de aquisição das aprendizagens proporciona uma evolução bastante mais rápida do que no caso dos alunos mais evoluídos. Quanto ao planeamento em particular da AptF, sobre este deverei em possibilidades futuras de lecionação torná-lo mais consistente, isto é, definir previamente no PAT formas e estratégias para trabalhar esta componente ao longo do ano. Por fim, e no que ainda diz respeito ao planeamento dos conteúdos, a alteração que efetuei prendeu-se com a utilização de situações de jogo reduzido, em oposição ou cooperação, desde a metade da 2.^a etapa até ao final do ano letivo. No princípio do ano foi mais recorrente a utilização de exercícios-critério para a realização dos objetivos, devido às grandes diferenças de níveis entre os alunos da turma. Contudo, com o evoluir das capacidades dos alunos, os níveis foram aproximando-se, tendo recorrido constantemente a situações de jogo na etapa final de consolidação. Assim,

devo ter em conta a integração desta alteração em situações futuras, sempre que for necessário.

3.3. A intervenção pedagógica em contexto prático

“Process-product research provided the discrimination of a series of principles and procedures significant for the determination of Physical Education quality of teaching. Those references are divided into four dimensions of pedagogical intervention: the instruction dimension, the organization/management dimension, the discipline dimension and the relational climate dimension.” (Onofre, 2005, p.115)

Com isto, a estrutura deste próximo tópico assentará nas dimensões referidas pelo autor e que contribuem para a qualidade da eficácia do ensino. Desta forma, a minha intervenção pedagógica em contexto prático esteve intimamente ligada a estas dimensões: instrução, organização, clima relacional e disciplina. Quanto ao planeamento e à avaliação formativa e sumativa, o primeiro foi descrito anteriormente e a segunda será foco de atenção a seguir a este tópico, pelo que agora debruçar-me-ei apenas na interação prática com os alunos de acordo com essas dimensões, exatamente pela ordem em que estão apresentadas. De forma a seguir a essência deste documento, pretendo direcionar o meu texto para as dificuldades e soluções encontradas ao longo de todo o ano letivo ao fazer um paralelismo das mesmas em situação de lecionação das aulas à turma e ao núcleo de DE. O facto de estas dimensões constarem nos planeamentos elaborados ao longo do ano, demonstra que foram preocupações pessoais a ter em consideração na lecionação das aulas. Por forma a iniciar este assunto, entendo a condução do ensino como a grande dimensão que abrange os aspetos que irei abordar de seguida.

Neste sentido, em linhas gerais, de modo a fazer uma confrontação entre o planeado e o vivido na realidade, julgo que o principal conjunto de competências adquirido ao longo do estágio refere-se à capacidade de lidar com o imprevisto, saber adaptar o que estava idealmente planeado ao contexto e às respostas motoras dos alunos, interpretar situações que não estavam previstas de acontecer e fazer delas momentos propícios de aprendizagem, tanto para mim como para os alunos. A abordagem às dimensões seguintes será realizada em termos comparativos com o estudo realizado por Teixeira e Onofre (2009) e perceber se as minhas principais dificuldades na intervenção pedagógica foram idênticas aos resultados desse estudo.

“A instrução ocupa um lugar nobre, ao referenciar-se à informação diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino.” (Rosado & Mesquita, 2011, p.69). Como partes integrantes da dimensão de instrução pode-se afirmar que existem tanto

“comportamentos verbais como não-verbais” e que todos concorrem para o alcance dos objetivos de aprendizagem. É com base no artigo destes autores que a reflexão de dificuldades e soluções, e evolução pessoal, para esta dimensão será realizada, integrando os quatro momentos instrucionais típicos e que estiveram presentes nas aulas durante o ano letivo: apresentação da sessão, apresentação das tarefas, acompanhamento das atividades (FB pedagógico) e encerramento da sessão.

No que diz respeito à apresentação da aula, posso referir que a principal dificuldade neste contexto inicial foi a transmissão de todos os conteúdos a serem abordados, num curto espaço de tempo. Tive por hábito iniciar sempre as aulas com a apresentação de objetivos e tarefas a realizar através da explicitação de exercícios planeados e de diferentes grupos de nível (ou de trabalho aos quais os alunos pertenciam). Este facto fez com que os momentos de instrução inicial fossem maiores do que o que tinha planeado, comprometendo assim o tempo de prática motora da turma. Nesta fase inicial do ano preocupava-me somente com o planeamento, deixando para trás a importância de que aquele momento de transmissão de informação tinha para os alunos e para a sua aprendizagem na aula. Este aspeto está de acordo com a teoria de Fuller (Borich, 1999 citado por Onofre, 2000) que agrupa a evolução das preocupações dos professores em três aspetos de ensino: as preocupações dos professores que se centram sobre si próprio; as preocupações centradas sobre as tarefas e as preocupações centradas sobre os alunos. Assim, erradamente e conseqüente da minha imaturidade profissional, só mais tarde no 1º período é que essas preocupações começaram a ser tanto centradas nas tarefas como na aprendizagem dos alunos, estas últimas visivelmente focadas no 3º período. Foi intencional, como estratégia utilizada, determinar um tempo ideal de instrução inicial mais simples, objetiva e sucinta que simultaneamente envolvesse os alunos na aula e estivesse de acordo com o tempo estipulado. Relativamente ao DE, o consumo de tempo na instrução não se revelou tão prejudicial relativamente à gestão do tempo da sessão. Todavia, para ambos os grupos, essa instrução englobou uma linguagem técnica correta de maneira a que os alunos enriquecessem a sua própria aprendizagem. Mesmo que aplicada só a partir do 2º período foi evidente a existência de uma relação com sessões anteriores ou seguintes, e verifiquei que esta estratégia permitiu aos alunos perceberem a razão dos esforços que lhes estavam a ser pedidos, concorrendo então este aspeto da instrução para uma função motivacional e organizacional. Deste modo, mostrou-se bastante positiva nos inícios de etapa e UE, permitindo uma maior participação e envolvimento por parte dos alunos. É uma mais-valia em situações futuras, pois

proporciona à turma uma maior compreensão acerca de toda a organização presente em planeamento e que torna possível a orientação do processo ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à apresentação das tarefas, tive sempre em consideração a demonstração. Esta estratégia foi utilizada para retenção e melhor compreensão dos objetivos e critérios de êxito implícitos nas tarefas que havia sido apresentados na instrução inicial. De acordo com Sarmiento (1992), esta estratégia de ensino é como assessora da instrução porque explicita a informação transmitida, permitindo assim ao praticante uma percepção da realização pretendida e possibilita a comparação da execução com a do modelo apresentado. Neste sentido para otimizar a demonstração foram utilizados agentes de ensino (principalmente no basquetebol e futebol), isto é, alunos que se destacavam dos restantes pelas suas características e desempenho positivo na tarefa solicitada. Ao longo do ano tanto na turma como no núcleo de DE pude constatar dois aspetos aquando da utilização de agentes de ensino: primeiro em termos motivacionais dos alunos, o facto de perceberem que podiam ser chamados a demonstrar para toda a turma fazia com que se mantivessem mais empenhados e focados na obtenção dos objetivos com êxito; e segundo em termos de ensino, tornou-se muito mais fácil para mim explicitar critérios de êxito nas tarefas e objetivos subjacentes, ao não ser a protagonista da tarefa no momento da explicação. Contudo, existiram momentos em que tive necessidade de demonstrar, principalmente na ginástica, luta (com o auxílio da minha colega estagiária) e atletismo. Também este período de demonstração pode ser (como foi muitas vezes) variável (Mosston & Ashworth, 2008), de acordo com a complexidade da tarefa proposta. A demonstração ao longo do ano não se apresentou apenas fisicamente, mas recorri muitas vezes à demonstração em papel, principalmente nos JDC. Os seus efeitos na aprendizagem dos alunos foram notórios, pelo que a demonstração não poderá ser esquecida em situações futuras, servindo para colmatar imperfeições e erros de instrução através da visualização dos pormenores necessários para uma realização com êxito desse mesmo exercício/atividade/tarefa. Uma estratégia vantajosa para os alunos seria a utilização de palavras-chave e neste aspeto penso que podia ter tirado mais benefício da mesma, uma vez que segundo Landin (1994, citado por Rosado & Mesquita, 2011) são conceitos que incluem apenas uma ou duas palavras e que focam a atenção sobre aspetos críticos da tarefa. Assim, será também uma estratégia a ter em conta futuramente.

No que se refere ao acompanhamento das atividades, neste foi impreterível a utilização do FB pedagógico, ou não fosse ele “um fator determinante no êxito escolar” (Carreiro da Costa, 1984, p.23), sendo o conjunto de informações que o aluno recebe acerca da forma como realizou a ação. Numa fase inicial do estágio tive alguma dificuldade

em perceber que o FB que providenciava era maioritariamente individual, porque pensava que só assim é que podia atingir a finalidade do mesmo. Contudo, na minha avaliação da primeira etapa de formação, um dos pontos referidos pelos orientadores prendia-se exatamente com esse aspeto. Daí decorreu uma preocupação em perceber distinguir situações de o fazer individualmente e situações em que possibilitava a sua utilização para pequenos grupos. Esta estratégia foi logo implementada quando comecei ganhar mais experiência e entendi que fazia todo o sentido, em termos organizacionais e de gestão de aula, o uso do FB para pequenos grupos, desde que esse conjunto de alunos apresentassem erros idênticos. No que respeita ao tipo de FB mais utilizado foi: o descritivo, prescritivo, quinestésico e à distância, todos de cariz positivo. Por sua vez, o FB interrogativo foi raramente usado, sendo um aspeto a melhorar noutras ocasiões de lecionação, pois “pode ser uma excelente forma de motivar os alunos para a necessidade de, também eles, tratarem a informação que recebem das suas próprias execuções” (Rosado & Mesquita, 2011, p.102). Portanto, com o FB descritivo pretendi informar os alunos sobre o que tinham acabado de realizar e com o prescritivo complementar a informação dada anteriormente para que os alunos pudessem melhor. O FB à distância foi utilizado e exigiu de mim mais atenção de maneira a ser providenciado nas alturas ideais de modo a surtir efeito nos alunos, no sentido de lhes transmitir a ideia do acompanhamento ativo mesmo à distância, quando se desviavam do comportamento ou tarefa desejada. Ao princípio este aspeto não foi bem conseguido. Especialmente para este FB, o meu posicionamento tinha de ser estratégico, de forma a permitir uma correta observação das execuções para que o providenciasse eficazmente. Por fim, o FB quinestésico foi crucial nas disciplinas da ginástica e, por vezes, na dança, possibilitando uma melhor compreensão da execução correta dos gestos. Como é possível observar, se o professor não tiver um bom conhecimento prático do conteúdo, conhecimento pedagógico geral e pedagógico do conteúdo, apresentados por Shulman (1987) a probabilidade de ter intervenções eficazes e propulsoras ao desenvolvimento de capacidades, fica reduzida, uma vez que todos concorrem para a qualidade do ensino. Com especial importância para o último: o conhecimento pedagógico do conteúdo, que representa os princípios ou estratégias de gestão e organização da turma, úteis para ensinar o conteúdo. O autor destaca assim a singularidade desse conhecimento e propõe esta categoria como a mais provável para distinguir entre o conhecimento do conteúdo de um especialista de uma determinada área e o conhecimento de um professor nesta mesma área. Isto é, o professor possui um conhecimento especializado do conteúdo que deverá ensinar, tornando-o mais compreensível ao aluno e apresentando-o em ações

pedagógicas de acordo com uma organização e modificação de situações de aprendizagem. Dyson (2014) reforça ainda ao afirmar que este conhecimento pedagógico do conteúdo tem o potencial para criar um ambiente de aprendizagem bastante positivo para que o aluno se vincule à aprendizagem, como expresso na dimensão do clima relacional no ponto seguinte do relatório.

Por isso, este foi talvez o maior desafio apresentado durante o estágio, principalmente ao nível do basquetebol que era a matéria onde à partida tinha mais dificuldades. Contudo, a quantidade de FB providenciados pode não estar diretamente relacionado com a sua qualidade (Rink e Hall, 2008), uma vez que o uso excessivo de FB positivos, tal como reforça Rosado e Mesquita (2011), pode fazer com que o FB perca o seu efeito motivador. Por fim, as minhas dificuldades vão ao encontro dos resultados do estudo de Teixeira e Onofre (2009) que ao nível da instrução indicaram como maiores dificuldades a pertinência do FB e fechar o ciclo do mesmo, constituindo-se para mim como preocupações durante todo o ano letivo tanto para a turma como para o DE.

Relativamente ao encerramento da sessão, este prendeu-se com a utilização do questionamento. Esta estratégia revelou-se bastante completa tanto para fazer um balanço da aula como para aferir aprendizagens por parte dos alunos, permitindo daí retirar dúvidas (ver ponto 3.4). Foi uma boa estratégia principalmente para o grupo do DE, de modo a tentar perceber se todos os exercícios, com objetivos distintos, tinham sido interiorizados como tal. Na turma manifestou-se como fundamental para os alunos que apresentavam mais dificuldades e recuperar a informação para aqueles que na aula não estiveram tão atentos aos objetivos, embora empenhados.

No entanto, não se revelou uma tarefa fácil no início do ano, mas fui realizando sempre que possível no momento de instrução e perceber se os alunos compreendiam o que havia sido trabalhado e à medida que o ano foi avançado foi visível que a utilização do mesmo aumentou a atenção dos alunos, bem como os orientou para a prática. Assim, o questionamento surge na instrução como forma de otimização do processo ensino-aprendizagem, pois é crucial para o controlo da informação transmitida. Por último, o encerramento da sessão englobava também a transmissão de aspetos referentes à aula seguinte de modo a preparar e/ou motivar os alunos.

No que diz respeito à organização das aulas e aproveitando o que foi referido sobre os alunos utilizados como agentes de ensino. Em relação aos alunos do CAR estes estavam inseridos estrategicamente em grupos de nível de desempenho menor, mas a certa altura do ano esta medida teve que ser alterada. Até então esses alunos ajudavam os colegas na matéria de basquetebol, mas a partir do momento em que isso começou a

não resultar, a organização das aulas sofreu mudanças, e esses alunos passaram a estar inseridos apenas noutras modalidades exceto o basquetebol. A alteração baseou-se no seguinte: em vez de existirem mais grupos dessa modalidade (pois eram 8 alunos em questão e dava para colocar quase sempre 2 em cada grupo) passou a haver apenas um, fazendo com que essa organização tivesse sido modificada. A organização das aulas por estações foi sempre desde o início implementada, no entanto no início do 2º período comecei a experimentar aulas politemáticas mas com momentos distintos para cada uma das modalidades abordadas, isto é, primeira parte da aula badminton e outra metade da aula dança. A estratégia estava a desenvolver-se bem e o FB que recebia da turma era positivo, no sentido em que os alunos até apreciavam aquele método. No entanto, por forças maiores devido à redução enorme do número de aulas, existiu novamente quase que uma obrigatoriedade em voltar ao registo por estações para que os alunos não saíssem ainda mais prejudicados. Esta minha flexibilização e adaptação às adversidades tornou-se essencial para a continuidade do planeamento e aprendizagens dos alunos com sucesso. Já no núcleo de DE a organização dos treinos manteve-se linear durante todo o ano, bem como as suas condições para as sessões de treino. No que respeita à utilização dos estilos de ensino, foram utilizados maioritariamente o estilo por tarefa, de descoberta guiada e por comando (o recíproco e o de autoavaliação estão discriminados mais extensivamente como estratégias potenciadoras de avaliação formativa no ponto 3.5). O primeiro foi o mais utilizado, uma vez que me permitiu uma diferenciação das tarefas em função da heterogeneidade os grupos, tendo percebido que com este estilo conseguia proporcionar mais tempo de prática. Contudo, Lubart (2004) alerta para as vantagens da utilização de diferentes estilos de ensino, concluindo que permite que os alunos encontrem, pelo menos, uma parte que se adapta às suas habilidades.

Outra estratégia constante durante as aulas foi a realização de fichas de apoio à tarefa, com especial ênfase na ginástica acrobática e de solo, através da apresentação dos elementos gímnicos e das figuras a realizar. No seu geral a turma não se identificava com estas matérias, e com a utilização das fichas foi notório um maior envolvimento da mesma. Juntamente com este método foram solicitadas demonstrações para a turma no final das aulas de modo a que se empenhassem durante as mesmas. No caso do DE a estratégia para este estilo de ensino passou muitas das vezes apenas pela demonstração, não sendo necessário nenhum auxílio de fichas. Já para o estilo de ensino de descoberta guiada, este foi utilizado comumente no grupo de DE e privilegiado nos JDC para a turma. O questionamento também foi frequente no decorrer do jogo formal e reduzido relativamente a algum problema que estivesse presente em jogo. Considero este estilo de ensino

particularmente eficaz para os alunos, pois fá-los pensar, refletir para que consigam uma resposta de maneira a solucionar o problema que está a ocorrer. Pude observar que a utilização deste questionamento relativo a aspetos críticos de determinado gesto técnico, situação de jogo, fez com que os alunos conseguissem a resposta final com sucesso, tendo em conta todas as respostas anteriores. Por fim, o estilo de ensino por comando, raramente utilizado com o grupo de DE e maioritariamente aplicado nas aulas de dança abordadas com o 10ºA. Embora no início do ano tivesse algum receio na adequação deste método à turma relativamente ao desempenho e motivação, tendo em conta as suas características, este revelou-se crucial na obtenção de aprendizagens efetivas nestas matérias. No entanto, percebi na prática o que é adaptar cada estilo de ensino de acordo com os objetivos propostos para aula. Assim, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos foi algo que tive em atenção e para tal utilizei sobretudo estratégias de ensino dirigidas, ao contrário de uma orientação para o processo de aprendizagem baseada em estilos de ensino orientados como a descoberta guiada. No que diz respeito à implementação de rotinas e cumprimento das mesmas foi perceptível que algumas rotinas não ficaram desde logo adquiridas na AI, pois este período inicial tinha também como objetivo desenvolver e/ou consolidar rotinas de organização (Carvalho, 1994). Esta dificuldade foi igualmente sentida pelos estagiários no estudo de Teixeira e Onofre (2009) que a descrevem como principal relativamente à categoria da organização da aula. Outro aspeto que agora entendo como fundamental e que está diretamente relacionado com a gestão do tempo é o estabelecimento de regras, rotinas e normas de funcionamento através do investimento de tempo sobre isso no início do ano para que se possam maximizar as aulas seguintes. Esse tempo foi investido, mas atribuí sempre maior relevância ao processo de ensino-aprendizagem relativo aos conteúdos e objetivos a alcançar, daí essa aquisição de rotinas não tenha sido tão imediata. Contudo, ao final do 1º período estavam asseguradas, por exemplo, todas as questões de organização de grupos de trabalho após indicação, ou até mesmo antes a espera pelo momento da instrução inicial e a realização da transição entre estações de forma organizada. Assim, será um aspeto a reforçar desde o início do ano letivo em momentos futuros de lecionação. Uma das estratégias que utilizei desde o início do ano para a gestão do tempo de aula foi a responsabilização por parte dos alunos relativamente ao transporte do material no início e no final das aulas e da ajuda na montagem do mesmo. No entanto, esta responsabilização não seguiu nenhum critério específico, mas agora refletindo sobre isso poderia ter usado os grupos de 3 alunos que estavam previamente definidos, por ordem alfabética, para dar o aquecimento aos colegas. Relativamente à atribuição de tarefas no núcleo de DE, esta foi rotativa entre as alunas,

estando, no entanto, cada uma responsável por arrumar o seu material aquando da realização de um trabalho mais técnico, em que cada estação montada estava destinada à superação de limitações individuais. Contudo, tanto para a turma como para o DE poderia ter incluído uma maior colaboração dos alunos na montagem do material antes de a aula começar. Por exemplo para o 10ºA nas estações de ginástica de solo e de voleibol no pavilhão em que era necessário colocar todos os materiais de modo a formar as estações, tornando-se essencial a cooperação de todos. Esta deverá ser uma estratégia a incutir nos alunos, em situações futuras, de modo a não dispensar muito tempo útil de aula. Ainda sobre esta gestão com a turma, foi importante os alunos memorizarem os seus grupos de trabalho. No entanto, esta estratégia só se revelou completamente eficaz no 3º período letivo, devido às diversas mudanças que existiram até então. Outro estratagema esteve envolvido com a utilização de um sinal sonoro, definido no início do ano. Marquei com vigor as transições e comandeí-as ativamente, minimizando a perda do "momentum" durante a mudança. Esta estratégia será implementada no futuro, pois resultou numa rápida troca de tarefas por parte dos alunos. A marcação de presenças logo no início da aula foi utilizada insistentemente nas primeiras semanas de aulas, também com o intuito de ajudar na memorização do nome dos alunos. Contudo, posteriormente, essa marcação foi feita no decorrer ou no final da aula para que consumisse menos tempo, sem destinar um momento formal para o mesmo. A gestão do tempo foi ainda realizada através do recurso à música (como igualmente referido mais à frente na experiência da lecionação ao 1º Ciclo), uma vez que era esta que definia o tempo de cada atividade. Mostrou-se bastante útil nas atividades de dança, bem como na organização temporal dos circuitos de condição física e nos aquecimentos. A meu ver, esta estratégia para além de permitir ao professor uma melhor gestão temporal revela-se como potencializador da motivação dos alunos. Um último apontamento sobre a gestão do tempo de aula e que mostrou afetá-lo no início do ano prendeu-se com alguns atrasos por parte de alguns alunos. A estratégia utilizada para resolver esta questão foi posta em prática afincadamente após, sensivelmente, um mês de aulas. A aula começava, dentro do tempo de tolerância dado à primeira aula da manhã, com os alunos que estavam presentes. Os restantes alunos eram integrados à medida que iam chegando à aula e independentemente dos minutos que estavam atrasados realizavam sempre o aquecimento. Esta estratégia é bastante importante para ser implementada futuramente, porque o tempo que se perde à espera que todos cheguem leva a um desperdício enorme de tempo. No entanto, considero que a minha postura foi muito passiva em relação a esses atrasos, falando só pessoalmente com os alunos, embora tivesse tido alguns momentos para chamar a atenção da turma em grupo. Em situações futuras deverei

adotar estratégias que se prendam com a sensibilização do tempo perdido no qual esses alunos poderiam aumentar o seu tempo potencial de aprendizagem (Fishburne & Hickson, 2004) durante a aula, isto é, o tempo em que estavam empenhados na prática de uma tarefa relacionada com os objetivos de aprendizagem. Desta forma concluo que uma gestão eficaz do tempo de aula é fulcral para um ensino, igualmente, eficaz em que o seu objetivo é maximizar e otimizar as oportunidades de exercitação (Siedentop, 1983).

Quanto ao clima relacional partindo do princípio que este é mais uma das dimensões que contribuem para a eficácia do ensino, é importante que se promova um clima positivo na relação pedagógica, de maneira a que seja um estímulo ao incentivo e elogio em detrimento da advertência e castigo (Carreiro da Costa, 1984). Neste sentido, todas as relações existentes entre os alunos e eu, entre os próprios colegas e com a tarefa (Siedentop, 1983), estiveram presentes ao longo de todo o ano letivo. Como tal, utilizei diversas estratégias de maneira a promover um ambiente positivo de aprendizagem. Relativamente à relação professor-aluno, esta foi, a meu ver, bem conseguida. Penso que o facto de ter tido uma postura empática com os alunos, juntamente com todas as preocupações ao nível da justiça, através da igualdade, ajudaram bastante na obtenção positiva dessa relação aluno-professor. Não obstante, o que considerei mais importante foi, sem dúvida, partilhar o entusiasmo do que é para mim ensinar, do gozo que me deu, transmitir elogios pelas suas evoluções e consolidação das suas aprendizagens. E tudo isto permitiu a existência de um ambiente de afetividade positiva, sendo satisfatória para todos os alunos. Com base no equilíbrio ecológico do contexto da sala de aula apresentado por Hastie e Siedentop (1999), o sistema social dos alunos também contribui para uma maior afinidade nesta relação professor-aluno. No entanto, segundos os autores esse sistema tem recebido muito menos atenção nos estudos realizados do que o sistema de tarefas de gestão e o de tarefas de instrução. Erradamente, pois nos estudos apresentados no artigo destes autores, o sistema social assumiu uma forte influência na ecologia da turma, pelo que deve ser valorizada de igual forma aos restantes sistemas.

Por exemplo, tornou-se importante que numa aula tivesse alterado o planeamento e ir ao encontro da agenda social dos alunos, ou seja, em vez de lecionar o basquetebol para a turma, os alunos pretendiam fazer futebol e numa altura em que podemos usufruir do campo na totalidade, essa alteração foi feita. Através do conhecimento que se tem dos alunos logo no início do ano letivo quando sabemos que modalidades mais gostam de praticar já estamos a incluir a agenda social dos alunos, mas em termos motivacionais essa aula foi preponderante. E isso é, sem dúvida, algo que os professores deverão ter também em atenção, desde que o planeamento esteja a ser cumprido e alcançado, e o processo

ensino-aprendizagem bem orientado e regulado. Assim, nesta relação professor-aluno, a principal diferença entre a turma e o DE foi a existência neste último grupo os encontros, em que lidámos num contexto extraescolar e que, de certa forma, através de partilha de situações em comum num ambiente mais descontraído contribuiu para essa positividade na nossa relação de professor-aluno. Todas estas minhas atitudes e decisões tomadas juntamente com um FB positivo e motivador vão fazer parte do conjunto de estratégias a implementar em situações futuras de lecionação.

Por outro lado, a relação aluno-aluno foi promovida por mim, embora a turma já apresentasse relações positivas entre todos. Isto também foi visível com as alunas do DE, pois já estavam juntas há pelo menos um ano, tinham uma relação de amizade fora da escola e, para além disso, eram apenas 10. No entanto, para trabalhar essa relação com a turma, a estratégia que adotei prendeu-se com a diversidade de estilos de ensino mais divergentes, por exemplo a utilização do estilo de descoberta guiada.

Quanto à última relação, entre o aluno e a tarefa, esta foi a mais difícil de desenvolver no que diz respeito à turma, não acarretando dificuldades maiores no núcleo de DE. Esta relação implica uma adequação efetiva das tarefas solicitadas e precisou de um trabalho redobrado da minha parte, presente no planeamento e colocado em prática durante as aulas. Anteriormente foram dados exemplos de exercícios no âmbito do conhecimento pedagógico do conteúdo que contribuem para esta relação quando estão de acordo com as reais capacidades dos alunos, ou então os exercícios podem ser os mesmos para alunos com diferentes níveis de especificação mas os objetivos solicitados para cada aluno são diferentes. No futuro, de forma a potenciar esta relação, penso que a criação de situações sem grandes tempos de espera e de atividades desafiantes que promovam o sucesso e a aprendizagem são fundamentais para a positividade da mesma. Em qualquer situação de aprendizagem esta relação é uma área-chave a ter em consideração, uma vez que se o aluno não sentir uma ligação com o conteúdo, os seus ganhos de aprendizagem diminuirão (Dyson, 2014).

A recolha de informações no início do ano e o reajustamento constante de objetivos aliada à diferenciação do ensino utilizada fez com que essa relação fosse menos distante. Contudo, essas mesmas tarefas embora considerassem as necessidades e capacidades dos alunos, nem sempre se revelaram ajustadas e desafiantes particularmente na ginástica de solo e atletismo. Para tal fui utilizando outras estratégias como já tenho vindo a descrever ao longo deste documento: como por exemplo a variação de estilos de ensino, bem como a atribuição de responsabilidades aos alunos no seio de cada grupo/exercício, a intenção de fazer reconhecer o seu desempenho com demonstração para a turma toda

e melhorar substancialmente a pertinência do FB. Este último em momentos-chave após a execução do erro para que o aluno percebesse que esse erro iria potenciar a sua aprendizagem e constituía-se assim como indicador do seu progresso, motivando-o para a prática. Outra estratégia que utilizei teve como intuito levar os alunos a atribuir os seus erros de execução a causas mais variáveis (por exemplo, falta de esforço) e não a causas invariáveis (por exemplo, falta de capacidade) de maneira a que aumentassem as suas expectativas de sucesso e o empenho nas tarefas solicitadas. Frases como “devias estar orgulhoso dos teus resultados” e “estás quase a chegar aos objetivos pretendidos” foram bastante utilizadas por mim, no sentido de responsabilizar o aluno pelo seu comportamento e de promover uma perceção de aperfeiçoamento pessoal, estimulando ao seu esforço. Ainda nesta relação aluno-tarefa, realço a importância do trabalho investigação-ação efetuado pelo núcleo de estágio, pese embora o facto de ter surgido numa fase tardia do ano letivo pelo que poderia ser benéfico para os alunos um aparecimento mais precoce.

Todo este tipo de estratégias farão parte da minha atuação enquanto futura professora de EF, levando sempre a aprendizagem como uma consideração central e um princípio básico (Fishburne & Hickson, 2004) e assumindo que o clima motivacional tem impacto nos resultados cognitivos, afetivos e comportamentais relevantes para a motivação dos meus alunos. Para terminar esta dimensão, o estudo de Teixeira e Onofre (2009) revela que o clima de aula representa uma das quatro principais dificuldades de aula para os estagiários envolvidos no estudo. Assim, identifico-me com este resultado, visto a importância que a relação aluno-tarefa tem para mim.

Por fim, no que se refere à dimensão da disciplina, tanto na turma como no núcleo do DE, não existiram comportamentos que sejam suficientemente representativos para serem expressos. Nas reuniões de CT foi perceptível o comportamento satisfatório da turma no seu geral. Relativamente à EF em concreto existiam 5 ou 6 alunos que apresentavam comportamentos fora da tarefa de uma forma constante quando se encontravam com determinados pares. Como tal adotei uma postura sempre assertiva durante o decorrer da aula, de modo a prevenir e controlar esses comportamentos em prol da aprendizagem dos alunos. Uma das estratégias utilizadas relacionaram-se com a alteração dos grupos de trabalho e separação desses pares nos momentos de instrução. Principalmente a primeira estratégia revelou ser muito eficiente, fazendo com que esses momentos fossem menores. Uma vez que foi difícil que terminassem mesmo, porque alguns pares estavam inseridos no mesmo grupo de nível (não querendo dizer que se encontrassem obrigatoriamente no mesmo grupo) mas por vezes foi inevitável. Ainda assim é uma estratégia que terei em consideração no meu futuro de lecionação. Quanto ao estudo de Teixeira e Onofre (2009),

os resultados sobre a dimensão da disciplina não foram ao encontro de estudos realizados até então, de acordo com os autores apenas 17% dos estagiários apontaram a disciplina como uma dificuldade. Mais uma vez me identifico com o estudo, talvez como consequência do comportamento positivo da turma e também da minha postura assertiva, não senti nesta dimensão nenhuma dificuldade maior.

De modo a fazer uma conclusão final entre as minhas dificuldades/preocupações e as de outros professores-estudantes, considerando a evolução das mesmas ao longo do tempo, revejo-me exatamente nas constatações retiradas por Villar (1993, citado por Onofre, 2000) que se prendiam nas seguintes: ao nível do planeamento, existência de preocupações iniciais com o tempo, controlo da turma e autoestima foram-se esbatendo em favor de preocupações com a tarefa de ensino; ao nível da avaliação, esta foi inicialmente percecionada como um instrumento de controlo da turma e evoluiu para a ideia de instrumento de aprendizagem (dimensão retratada já de seguida); ao nível da intervenção pedagógica, o foco na informação inicial evoluiu para preocupação com FB; a preocupação com o controlo e gestão da aula reduziu com a experiência; quanto ao clima relacional evoluíram de um desencanto inicial na relação professor-aluno para um estado de satisfação. No meu caso, este desencanto no início do ano esteve diretamente relacionado com a insegurança na minha atuação docente e o alto grau de ansiedade devido à antecipação dos problemas. Na própria relação com os alunos a minha principal preocupação prendeu-se com a sobrevivência pessoal no papel de professora a ser observada e avaliada, em detrimento da aplicação dos conteúdos. À medida que as aulas foram avançando, tentei tranquilizar-me antes das aulas através do estudo dos conteúdos relativos aos momentos de instrução, principalmente. Comecei a prever situações de trabalho que fossem vulneráveis a comportamentos fora da tarefa por alguns alunos, que tendiam a ser sempre os mesmos. Deste modo, estava igualmente preocupada com a vertente social dos alunos, mas consequente da minha experiência o controlo da turma tornou-se cada vez mais evidente, levando por fim a um notório estado de satisfação.

Assim, a experiência de ensino “parece também ser um fator decisivo na forma como os professores reconhecem as suas insuficiências no domínio dos conteúdos e encaram a forma de as superar.” (Onofre, 2000, p. 181). Daí que o êxito do ensino resulte da conciliação de um conjunto numeroso de fatores não só respeitantes aos alunos mas como também aos professores. (Carreiro da Costa, 1984). Como tal, e consoante muitos esforços e adaptação de fatores, tive a necessidade de adotar algumas estratégias para o aluno que tinha Síndrome de Asperger: A) Promover a interação com os pares num ambiente saudável: incentivei os colegas da turma a auxiliarem este aluno durante as

tarefas propostas. Todos os jogos de equipa foram uma estratégia crucial na medida em que possibilitou a partilha de valores como a ajuda e respeito mútuos, entre o aluno e o resto da turma de acordo com as suas dificuldades. Assim, permitiu a promoção do desenvolvimento de competências sociais e reforçou positivamente a cooperação entre todos. Existiram 3 alunos que foram fundamentais para a evolução e progresso do aluno em questão, nomeadamente ao nível da ginástica, basquetebol e badminton. Esses alunos foram identificados como “potenciais amigos” e que permitiram o seu envolvimento nas atividades e obtenção de objetivos definidos para o aluno. Outro dos aspetos positivos relacionou-se com a demonstração de comportamentos inadequados, principalmente aquando da realização dos JDC, pois nestes Jogos era solicitado maior contacto físico e o aluno muitas das vezes recorria à agressividade com visível dificuldade em lidar com a situação. No 3º período foram notórios os resultados positivos da implementação dessa estratégia na atitude do aluno. B) Aumentar o interesse pela EF: através do questionário realizado no início do ano, bem como da solicitação da referência às matérias preferidas dos alunos, foi possível promover o seu interesse pelas atividades desportivas. Este aspeto foi tido em conta para todos os alunos, mas particularmente para este aluno. Os JDC foram uma boa estratégia para que o aluno sentisse que tinha um lugar na turma, através da concretização de um lançamento com sucesso no basquetebol, um remate assertivo no andebol, por exemplo. Permitiram, assim, uma valorização pessoal das suas capacidades, tornando-se mais empenhado e motivado nas aulas da disciplina. C) Promover a coordenação motora: sempre que na tarefa proposta percebia que o aluno não estava a ter sucesso, parava a atividade e não insistia. Ao início não conseguia perceber isto, de tal maneira que por vezes entendia as minhas demonstrações mais rígidas como uma “luta de forças” com o aluno. Assim, a meio do 1º período comecei a evitar essas situações, interrompendo a atividade e a agir de forma mais serena e sempre num ambiente de negociação. Através da professora de ensino especial que acompanhava o aluno as estratégias que teria de utilizar prendiam-se com os seguintes aspetos: incentivá-lo e utilizar o reforço positivo para melhorar o seu nível de intervenção e participação, assim como o desenvolvimento da sua autoestima; e procurar chamar a sua atenção sem forçar o contacto visual, fornecendo instruções verbais curtas e explícitas integrando-o, sempre que possível, em atividades potenciadoras de um bom desempenho e que relacionem as aprendizagens com outros conhecimentos do seu interesse. Assim, através deste trabalho colaborativo foi possível estarmos em concordância no processo ensino-aprendizagem do aluno. Mais uma vez, este trabalho de cooperação não se deve cingir aos elementos da escola. No caso particular deste aluno, os EE deverão incutir neste jovem programas que

o ajudem a desenvolver atividades de lazer, como as caminhadas, de passeio, entre outros, de modo a que o aluno experiencie a interação social naturalmente por meio da aproximação a outras pessoas e em situações diferentes. Por forma a aumentar o leque de atividades que o auxiliem na interação social seria importante a sua integração em atividades dessa índole, como o grupo de teatro ou de escuteiros, ou apenas de grupos organizados que realizem atividades que o estimulem nesse sentido.

3.4. A avaliação formativa e sumativa

Uma vez que a avaliação é todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação com vista a formulação de um juízo de valor para tomada de decisão, esta “deve estar fundamentalmente orientada para ajudar os alunos a aprender e a melhorar o que sabem e são capazes de fazer; neste sentido, deve ter um papel primordial no desenvolvimento dos processos mais complexos de pensamento dos alunos” (Fernandes, 2005, pág.8). Assim, Jacinto (1984) perspetiva a avaliação como um instrumento para regular o processo de ensino-aprendizagem, visando o aumento da eficácia do ensino. Por sua vez, Carvalho (1994) adianta que a avaliação para além de regular orienta e certifica todas as decisões tomadas relativamente aos alunos.

Deste modo, após as tarefas pré-interativas e interativas relacionadas com a minha prática pedagógica, importa falar agora das decisões pós-interativas que foram tomadas e de tudo o que esta fase acarreta. Assim, nesta secção do documento a atenção recairá na AF como forma de orientar e regular as aprendizagens dos alunos, bem como na AS como certificação dessas mesmas aprendizagens.

No que diz respeito à AF, esta tem como fim reconhecer onde o aluno sente dificuldades e procurar informá-lo com vista à melhoria das suas aprendizagens, tratando-se ainda de um FB para o aluno e para o professor. De facto, esta avaliação revelou ter extrema importância na orientação da minha atuação pedagógica, enquanto futura professora de EF, para saber quais as estratégias seguintes a utilizar, juntamente com as decisões a tomar. Depois de realizar os juízos diagnósticos dos alunos provenientes da AI, procedi ao prognóstico para o resto do ano letivo. No entanto, derivado de uma deficiente observação ou por alguns alunos terem tido uma evolução abaixo ou acima do esperado, sofreram ligeiros ajustes nesse mesmo prognóstico, como já retratados. Importa referir que os alunos mais difíceis de identificar foram sujeitos a outros momentos de observação depois da AI. Mesmo após a realização da AI a recolha de informações continuou a ser difícil e desta vez já conhecia os alunos, ao contrário da etapa inicial. Inicialmente talvez por estar mais preocupada com questões organizativas no 1º período, essa recolha foi

dificultada. A estratégia passou por elaborar fichas de observação que continham exatamente os aspetos da aprendizagem dos alunos que precisava de facto observar em cada um desses alunos específicos. Esta observação era de tal forma importante que fosse realizada, que a integração de prioridades de alunos para observação foram contempladas no planeamento. Neste aspeto penso que poderia ter sido mais beneficiada se tivesse planeado todos estes momentos de observação até ao final do ano letivo e não somente numa fase ou período, incluindo os alunos a observar, as matérias e em que situações de aprendizagem. A estreita relação entre o que é observado e a forma de atuação entre os meios e estratégias utilizadas, a meu ver, passa pela realização de reflexões pessoais e/ou coletivas e debates entre os professores. Foi deste modo que o núcleo procedeu durante o ano letivo: reflexões das aulas através das autoscopias realizadas, balanços de etapa e UE, e partilha de ideias com alguns professores do GEF. Ressalvo novamente a importância do GEF na obtenção de estratégias e métodos diferentes a utilizar, principalmente em matérias que não dominava tão bem, como é o caso do atletismo, pedindo ajuda relativamente a algumas progressões para implementar nas minhas aulas. Todos os balanços e reflexões efetuados fizeram jus ao que significa uma prática refletida, incluindo a compreensão/reflexão de quais as verdadeiras necessidades dos alunos e a forma de as colmatar. Isto vale tanto para a turma como para o núcleo de DE, principalmente para a primeira onde existiu obrigatoriamente um maior investimento, sendo que para este último grupo não foi necessária a existência desses balanços constantes, realizando apenas um por período letivo. Não obstante, considereei que este ano foi suficiente, mas tenho consciência de que se tratasse de uma modalidade que não dominasse tão bem e se o número de alunas fosse elevado, a elaboração de mais balanços seriam inevitáveis para a orientação de todo o processo ensino-aprendizagem, e é este aspeto que pretendo ter em conta para o meu futuro profissional nesta área.

Inerentemente à AF implementei por muitas vezes o questionamento, pois penso que este é fundamental para que pudesse tirar dúvidas em relação às aprendizagens dos alunos, isto é, por vezes poderia pensar que algo não estava consolidado por parte de algum aluno ou grupo de alunos, mas aquando do questionamento verificava o contrário, ou vice-versa. Esta importância é confirmada na literatura por Rosado (1997), afirmando que o questionamento sistemático e planeado como forma de AF é decisivo, pois constitui-se como um instrumento de avaliação que nos permite verificar o estado em que os alunos se encontram relativamente a muitos objetivos pedagógicos. Esta estratégia demonstrou ser de fácil aplicação, no decorrer e principalmente no final das aulas, e bastante eficaz, contribuindo de forma inequívoca e muito significativa para melhorar as aprendizagens dos

alunos em geral e, especialmente, daqueles que têm mais dificuldades (Fernandes, 2005). Este último autor afirma também que é importante que os professores desenvolvam uma avaliação que informe, tão claramente quanto possível, acerca do que, em cada disciplina, todos os estudantes precisam de saber e ser capazes de fazer. Por isso, foram várias as estratégias adotadas para que os alunos se sentissem elementos ativos na sua aprendizagem. Contudo, isto não aconteceu desde o início do ano, tendo negligenciado no 1º período este aspeto. Na primeira avaliação de formação realizada pelos orientadores, esse ponto havia sido referido como muito importante de maneira a cumprir a finalidade da AF, e estava visivelmente em falta, embora estivesse planeado não foi colocado em prática da forma mais séria. Como referido anteriormente num contexto de conhecer os alunos, o facto de ter criado um endereço de correio eletrónico de turma facilitou a partilha e transmissão de informações relativas às aprendizagens, tendo sido utilizado muitas vezes para esse efeito, bem como para a transmissão de diapositivos das aulas teóricas, objetivos de trabalhos teóricos, músicas a serem trabalhadas nas aulas e outras informações sobre as mesmas. A criação deste endereço pode beneficiar-me igualmente em situações futuras. No caso deste ano, como através da DT conseguimos ter acesso aos endereços eletrónicos dos pais, poderia ter usado especificamente para a EF na partilha de avaliações sucintas e personalizadas no final dos períodos letivos, tal como foi enviado para o endereço eletrónico da turma, assim certificava-me que todo o FB providenciado sobre as aprendizagens de cada um dos alunos tinha sido visto e assimilado pelos seus EE. Para além da breve avaliação que foi enviada via correio e que consta na carta das avaliações de todas as disciplinas no término de cada período letivo e nas avaliações intercalares, posso em situações futuras entregar em papel aos alunos essas informações que eu pretenda que os EE tenham conhecimento e solicitar aos alunos que tragam essa mesma folha assinada pelos seus EE, como garante de que as informações foram vistas. Assim, Araújo (2007) realça assim a importância de os EE terem conhecimento e estarem envolvidos no percurso escolar dos mesmos, afirmando que os professores devem apresentar o currículo e os critérios de avaliação aos alunos e aos EE. Desta forma, está implícito o valor da partilha de informações com os EE e os próprios alunos com o intuito de permitir a construção e gestão da sua aprendizagem. Outra estratégia relacionada com o próprio contexto de aula foi inicialmente a utilização de folhas onde representava os níveis de aprendizagem em que os alunos se encontravam, permitindo que estes tivessem consciência em todas as aulas em qual dos níveis de especificação para cada matéria se encontravam. No entanto, esta estratégia não foi conseguida com sucesso, pois os alunos não as consultavam. Assim, ao longo do resto do

ano letivo essa estratégia foi-se perdendo e os grupos de trabalho e grupos de nível foram referenciados oralmente. Refletindo agora sobre esse aspeto penso que decidi de forma errada e que isso deveria ser uma estratégia a manter até ao final do ano letivo. No entanto, deixa-me menos preocupada porque sei que os e-mails enviados com a localização de cada um consoante os níveis de especificação das matérias surtiram efeito, porque esses aspetos eram debatidos nas aulas ou no final das mesmas.

Por um lado no que diz respeito à AptF, esta talvez por ser trabalhada de forma menos consistente que a componente das AFD, a utilização de uma folha como suporte dos resultados funcionou durante todo o ano. Esta folha continha os seguintes parâmetros: resultados obtidos nos testes anteriores do Fitnessgram (2002) definidos pelo GEF e que são referidos de seguida; e valores considerados dentro da Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF) de acordo com a idade e o género para cada teste realizado. Tornaria o aluno mais responsável pela sua aprendizagem se tivesse criado uma ficha individual de maneira a que cada um tivesse a responsabilidade de registar o seu resultado. Contudo, esta ficha que estava presente em todas as aulas foi igualmente enviada via e-mail. A presença dos resultados da AptF em todas as aulas revelou ser uma ótima estratégia para que os alunos fossem agentes ativos na sua aprendizagem.

Por outro lado respeitante à área dos Conhecimentos, esta foi bastante trabalhada e, a meu ver, de forma eficaz ao longo de todo o ano letivo. Após a realização da ficha diagnóstica que os alunos realizaram durante a AI, a correção do teste foi realizada através da visualização de uma apresentação em Power Point. A leção desta aula numa sala só se deu devido à impossibilidade de não ser dada aula no exterior, pois inicialmente a sua correção seria feita oralmente. No entanto, havendo espaço para aula teórica pretendi uma correção mais dinâmica e com a cooperação e interação de todos, para todos juntos tirarmos dúvidas. Esta estratégia correu bastante bem, proporcionando aos alunos um momento positivo de esclarecimento de dúvidas em grupo e ficando a saber que áreas tinham mais e menos conhecimento. A AF continuou a ser desenvolvida ao nível desta área dos Conhecimentos. Foi solicitado desde o 2º período a leção do aquecimento, sendo dado FB depois dos mesmos e questionando os alunos em todas as aulas sobre as decisões tomadas. Para completar este momento foi também perguntado aos restantes alunos da turma que outras decisões poderiam ter tomado. No entanto, verifiquei uma desvalorização desta atividade por parte dos últimos grupos. De enfatizar que os alunos sabiam previamente quais as matérias a abordar na aula para que, dessa forma, pudessem adequar o máximo possível o aquecimento. Esta estratégia constituiu-se assim como bastante positiva e é para ter em conta em momentos futuros, tendo em atenção apenas o

que poderá ser alterado para os últimos grupos. Refletindo sobre essas estratégias no futuro, estas poderão ser, por exemplo: não especificar previamente quais as matérias a abordar, mas dar a hipótese de serem quatro possíveis, desafiando os alunos a uma maior reflexão e interesse na realização da atividade com sucesso; promover uma avaliação qualitativa e quantitativa por parte dos restantes colegas, de maneira a que os alunos sentissem que tinham um segundo elemento avaliador; e, eventualmente, criar limitações quanto aos espaços/materiais a serem utilizados, provocando uma maior flexibilização na escolha dos exercícios para esta fase inicial da aula.

Numa fase posterior, logo no início do 2º período foi solicitada uma reflexão individual com o objetivo de levar os alunos a refletirem sobre os aspetos menos explícitos da EF e do Desporto, tentando que adquirissem uma maior capacidade reflexiva e sentido crítico, através de uma exposição escrita, contribuindo também para o desenvolvimento da língua portuguesa e desenvolvimento pessoal dos alunos. Previamente, todos os critérios de avaliação e classificação foram divulgados aos alunos, tendo a AF sido feita através do FB facultado de forma verbal aos alunos consoante o nível qualitativo dos seus trabalhos. Foi uma atividade que fez com que os alunos refletissem sobre temas que não são usualmente falados, como por exemplo: História e Origens do desporto antigo; Jogos Olímpicos; e Pertinência da EF para além do desenvolvimento das capacidades físicas e domínio das matérias. No final do 2º período foi realizado então um mini-teste, decorrendo deste igualmente uma correção em grupo, mas desta vez em contexto de início de aula prática, sem o suporte digital. O facto de este mini-teste conter muitas questões das aulas teóricas levantou algumas dúvidas, mas esclarecidas no momento. Foi perceptível que alguns alunos da turma não seguiram o meu conselho dado sobre o estudo dos slides das aulas teóricas, embora tivessem sido feitas algumas perguntas relativas às aulas teóricas durante as aulas práticas para que não entrassem em esquecimento. A estratégia da correção correu positivamente com os alunos a refletirem sobre os conteúdos abordados, por exemplo, a diferença entre exercício físico e atividade física, ou como diversas questões relacionadas com a História da EF, e a conferirem o que sabiam e o que não sabiam da matéria dada. Por fim, a realização do trabalho de grupo constituiu-se como a última tarefa solicitada e intitulava-se por “Testar os conhecimentos, aliando-os à prática”. Como a atividade consistia na apresentação oral relacionada com um tema (velocidade, força, resistência, flexibilidade, alimentação e saúde, adaptações fisiológicas ao esforço e princípios metodológicos do treino), a AF decorreu através do questionamento ao grupo que tinha apresentado, tal como ao resto da turma, para verificar até que ponto tinham assimilado as informações dadas pelos colegas. Esta estratégia correu de forma bastante

dinâmica com todos os alunos a cooperarem positivamente, talvez porque os temas estavam relacionados com tudo o que tínhamos vindo a trabalhar, de forma a surtir efeitos na aprendizagem dos alunos. Como é possível verificar, pretendi valorizar bastante a área dos Conhecimentos através de diversas formas, de modo a orientar e regular o processo ensino-aprendizagem nessa área. Ao longo dessas estratégias foi possível uma preocupação constante da minha parte em torno do FB dados aos alunos, de maneira a que tivessem sempre consciência dos seus sucessos e dificuldades de aprendizagem. Tal preocupação relacionada com o uso do FB aconteceu de igual forma no núcleo de DE ao longo de todas as sessões, com especial atenção nos FB fornecidos em sessões de treino após os encontros com outras escolas. Deste modo, o facto de acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e fazer com que esteja envolvido nesse processo, permite-lhe estar mais motivado para a aprendizagem e, conseqüentemente, sua evolução.

Desta forma, tal como Mosston e Ashworth (2008) defendem, torna-se claro que “practice, repetition, and replication of the correct form of the skills, in addition to frequent feedback from the teacher, will improve and sharpen the performance.” (p.17). Assim, todas essas estratégias foram importantes para providenciar o FB através da prática dos alunos nas 3 distintas áreas para que estes pudessem evoluir no seu desempenho.

Contudo, para incluir o aluno no seu processo de aprendizagem ainda utilizei outras estratégias ao nível dos estilos de ensino propostos pelos anteriores autores, principalmente com maior utilização destes: o estilo de ensino recíproco e de autoavaliação. Estes foram utilizados de forma mais regular que os restantes e logo a partir da 1ª etapa do ano letivo. Assim, o estilo de ensino recíproco foi utilizado também pelos alunos que por algum motivo não podiam fazer a aula e estes tinham como objetivo ajudar os colegas a melhorarem, sabendo previamente quais os objetivos que os colegas estavam a trabalhar. Esta estratégia revelou-se bastante eficaz, por exemplo existiram muitas vezes em que os alunos do CAR por motivo de lesão ficavam sem poder fazer a aula e através dessa estratégia os colegas tinham a possibilidade de saber quais os critérios de êxito que ainda não realizavam, informação essa proveniente da observação dos colegas que estão de fora e confronto de ideias com o colega que estava a praticar. Assim, foi um estilo que promoveu bastante a cooperação e o desenvolvimento em conjunto entre os alunos, de modo a que se pudessem apropriar das componentes críticas em falta para a execução correta do movimento. Ainda na 1ª etapa foi utilizada uma ficha de heteroavaliação na ginástica de solo para que dessa forma os alunos pudessem perceber em que aspetos deveriam trabalhar mais para realizar conseguirem concretizar determinados indicadores inerentes à correta execução do movimento. A título de exemplo e respeitante a essa ficha

os alunos tinham: o aluno observador deveria confirmar se para o rolamento à frente com pernas unidas, o aluno observado colocaria o queixo ao peito, se terminava a pés juntos e se terminava sem a ajuda as mãos no colchão. Para cada um destes três indicadores o observador teria de colocar “realiza”, “não realiza” e “realiza +/-”. Todos os alunos de todos os grupos tinham uma ficha individual de acordo com os elementos gímnicos que integravam cada nível de especificação e para o qual esses alunos concorriam, ou seja, os elementos gímnicos observados pelos alunos que estavam a trabalhar para o nível I eram diferentes daqueles que os alunos que estavam a trabalhar para parte do nível AVA, por exemplo. Este pormenor garantiu-me assim uma maior diferenciação no ensino. Após o preenchimento da ficha, o aluno observado ficava com um conhecimento mais efetivo daquilo que faz e não faz para a execução correta do elemento gímnico. Ainda neste sentido de promover a integração dos alunos na sua aprendizagem, foram realizadas fichas de autoavaliação para todas as matérias. Esta estratégia revelou-se bastante útil e produtiva para os alunos, uma vez que tinham de refletir sobre o seu desempenho, tornando-os mais conscientes da evolução da sua aprendizagem, ou seja, das suas limitações e possibilidades. A corroborar esta ideia está Carvalho (1994) ao afirmar que os alunos devem participar no dito processo nas perspetivas da auto e da heteroavaliação, de modo a que obtenham uma maior consciencialização acerca das suas prestações, podendo ainda ser “uma forma de reduzir a inevitável subjetividade da observação do professor” (p.48). Desta forma e para reforçar a importância da auto e heteroavaliação, no final de cada período os alunos realizaram uma ficha para que pudessem formalizar as suas aprendizagens ao nível de todas as matérias trabalhadas até ao momento de entrega da ficha. Estas fichas permitiram-me, então, perceber que os alunos têm consciência das suas aprendizagens e do que são capazes de fazer. É, assim, importante que o professor possibilite momentos de avaliação focadas no processo ensino-aprendizagem dos alunos, daí que recentemente Dyson (2014) tenha afirmado “We need to create assessments focused on the learning process, as well as on outcomes, and they need to be authentic, relevant, and meaningful to both teachers and students.” (p.150)

No que diz respeito à AS, esta “como o próprio nome indica pretende representar um sumário, uma apreciação “concentrada”, de resultados obtidos numa situação educativa. Pretende geralmente traduzir, de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante de atingir.” (Cortesão, 2002, p.38). Assim, a grande dificuldade com a qual me deparei no sentido de certificar a aprendizagem dos alunos deu-se logo no final do 1º período. Neste momento de avaliação, tive de saber projetar na classificação o que os alunos seriam capazes de

alcançar até ao final do ano letivo. Justifico esta dificuldade através da minha inexperiência na lecionação, tendo sido combatida através da análise e partilha de opiniões dentro do núcleo de estágio, de modo a compreender a importância do prognóstico final de cada aluno nessas mesmas classificações.

Outra dificuldade sentida aquando da realização da AS nas diferentes matérias durante todo o ano letivo, esteve relacionada com o facto de alguns alunos nesses momentos de avaliação não estarem presentes. A estratégia encontrada para solucionar essa dificuldade foi, sem dúvida, o reajustar do planeamento das aulas, tendo em conta os alunos em falta. Assim, a meu ver, a capacidade de reajustamento e de flexibilidade do planeamento deverão estar sempre presentes em situações futuras de lecionação. No que concerne aos critérios de avaliação estabelecidos pelo GEF e às competências específicas da EF, de modo a obterem uma classificação positiva (entenda-se pelo menos 10 valores) os alunos deveriam: nas AFD, obter classificação positiva de acordo com o definido pelo departamento; na AptF, estar na ZSAF no teste da aptidão aeróbia, da força média (abdominais) e mais um dos restantes 6 testes do Fitnessgram (2002) definidos pelo DEF; e, por fim, nos Conhecimentos, revelar domínio acerca das temáticas abordadas ao longo do ano. É perceptível que esta última área é descurada por parte do departamento desta disciplina. No entanto a mesma foi bastante trabalhada no 10ºA com um planeamento eficaz. Para isso a relação que estabeleci entre os elementos foi a seguinte: Aquecimento: 15%; Reflexões Individuais: 25%; Mini-teste: 30% e Trabalho de Grupo: 30%. De referir que nesta área fui bastante rigorosa no que diz respeito aos parâmetros avaliativos. Assim, entendi como importante a valorização de determinados parâmetros. Dado o Curso em que a turma se inseria e a qualidade dos trabalhos apresentados às restantes disciplinas, no sentido de uniformizar a exigência com a qualidade dos trabalhos, nomeadamente numa perspetiva de Ciclo, pretendi começar desde logo a preparar os alunos para a exigência que se apresentará cada vez maior enquanto avançam no seu percurso escolar. Por outro lado, foi mais uma forma de promover nos alunos a importância da disciplina, procurando-se que explorassem os conteúdos de uma forma mais aprofundada e que os trabalhos desenvolvidos na, e para a, EF eram tão importantes como para outra disciplina qualquer.

Posto isto, as matérias lecionadas no âmbito das AFD estavam agrupadas em categorias: A (JDC), B (ginástica), C (atletismo), E (dança), F (raquetes), G (outras) e H (corrida da escola). A não participação do aluno na corrida da escola (categoria H), salvo justificação médica, implicava a descida de dois valores na classificação neste parâmetro. A participação na corrida garantia nível EL na categoria H. no caso das AFD, para estas eram realizados os seguintes testes: vaivém, abdominais, lançamento da bola (3 kg),

extensão do tronco, senta e alcança, flexibilidade de ombros, impulsão horizontal e teste de velocidade de 40 metros. Os critérios de avaliação da ESPJAL para a EF no 10ºano, consideravam para a obtenção da classificação do 3º período as cinco das matérias onde o aluno atingisse melhores resultados, sendo obrigatórias duas da categoria A, uma da categoria B, uma da categoria C, uma das categorias E, F, G e H. Para além destas três áreas de extensão da EF, o departamento incluía ainda outro parâmetro relativo às Atitudes e Comportamentos dos alunos, pelo que a relação entre as três áreas e mais este parâmetro era a seguinte: 75% Desempenho (60% AFD + 30% AptF + 10% Conh) + 25% Atitudes e Comportamentos. Embora não concordasse com esta definição, e que a nossa posição enquanto núcleo de estágio já tivesse sido imposta na conferência curricular no início do ano letivo relativamente à percentagem das Atitudes, tive que cumprir esses mesmos critérios e percentagens definidas nas classificações atribuídas ao 10ºA. Todavia, esta sobrevalorização das Atitudes e Comportamentos leva-me a refletir sobre a sua existência quando apresentada de forma separada das três áreas da EF. De acordo com os PNEF, na avaliação das várias matérias, constata-se que na explicitação dos seus objetivos específicos já se encontram de forma implícita um conjunto de objetivos respeitantes às atitudes e valores.

Desta forma, o facto de estas Atitudes e Comportamentos serem avaliadas de uma forma integrada, isto é, subjacente a cada matéria, é redundante a sua contribuição separada nos critérios de classificação final. A justificação que o departamento deu prendeu-se com o facto de a disciplina não contar para a média de acesso ao ensino superior, pelo que fica a dúvida de qual será a explicação para o ensino básico. A contribuição que queria ter dado ao DEF e a mensagem que queria ter passado era exatamente essa: se as Atitudes e Comportamentos já foram avaliadas e tiveram a sua contribuição para determinar o nível à matéria que o aluno conseguiu concretizar, revela-se redundante e incorreto tornar a contar com esse aspeto noutra momento de avaliação de forma autónoma. Penso que a mensagem foi adquirida mas não colocada em prática, pelo que o departamento continuou resistente à mudança desses critérios, ficando os mesmos em vigor para o ano letivo 2014/2015.

Em jeito de balanço deste tópico da avaliação, posso então retirar as seguintes ideias: futuramente, a utilização de um jogo Quizz entre duas turmas ou grupos de alunos dentro de uma turma ao longo de todo o ano letivo poderá ser uma forma estratégica e bastante motivante para os alunos ao nível da avaliação formativa. Neste tipo de avaliação as estratégias surgiram já a meio do 1º período apenas, pelo que no futuro tenho de implementá-las numa fase mais imediata do início do ano e deverá ser uma das

preocupações principais. Deverei planejar com mais rigor, em documento formal, as prioridades de observação dos alunos quando estes não comparecem às aulas calendarizadas de avaliação sumativa. A utilização do e-mail, nos termos em que decorreu, tornou-se fundamental para o acompanhamento e envolvimento dos alunos nas aulas, sendo uma boa ferramenta para aplicações futuras. Por último, a grande dificuldade sentida decorreu da pesada responsabilidade de quantificar a avaliação, ou seja, realizar um juízo de valor sobre a prestação dos meus alunos e atribuir-lhe uma classificação, indo ao encontro com o que Teixeira e Onofre (2009) referem no seu estudo. A falta de correspondência entre o que os PNEF (2001) incluem e o que é praticado na ESPJAL, aliada à minha inexperiência na lecionação, transformou-se num elemento dificultador da tarefa de avaliar. Em situações futuras de avaliação já terei mais experiência neste âmbito, mas é fundamental ter uma voz ativa na escola de modo a adequar o que está em vigor e o que os Programas da disciplina preconizam.

3.5. A intervenção pedagógica em diferentes contextos

Para além da participação contínua ao longo do ano letivo nestes dois contextos que têm vindo a ser alvo de análise, foi possível também lecionar uma aula ao 1º CEB e experienciar durante uma semana o horário completo de um professor de EF a turmas do 3º ciclo e do Ensino Secundário. Para ambas as experiências será feita uma reflexão sobre os seus aspetos gerais em termos de enriquecimento das competências adquiridas. Por um lado, na experiência do 1ºCEB será dado maior ênfase à comparação das reais diferenças entre aquela faixa etária e a que estive habituada durante todo o ano letivo com os dois grupos de alunos. Comparação esta concernente às diferenças significativas que existiram em relação às dimensões que fortemente foram mencionadas no ponto 3.3 deste documento. Por outro lado, a experiência da SPTI será retratada através de um balanço em jeito de paralelismo entre todas as turmas dessa semana com uma reflexão crítica geral.

1º Ciclo do Ensino Básico – 6 anos

No 1º CEB a Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) centra-se essencialmente no desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades fundamentais, numa perspetiva multilateral e eclética. Isto quer dizer que o repertório motor a trabalhar deve ser o mais alargado possível, sendo o Jogo um instrumento indispensável à aprendizagem. Para além de poder requerer uma quantidade variadíssima de movimentos e habilidades, fazem-no dando sentido à atividade, um objetivo, um significado (Neto,

2005). De acordo com o autor, é importante proporcionar um ambiente rico de novas experiências para que as crianças possam brincar e serem estimuladas para a atividade lúdica tanto no ambiente familiar como no escolar, tendo sido neste sentido que a minha aula à turma do 1ºA decorreu. Todas as questões ligadas ao planeamento e estratégias a utilizar foram igualmente asseguradas e, de modo a ir ao encontro da lógica deste documento, a primeira tarefa de conhecer os alunos foi feita através do contacto com a professora responsável. A turma era constituída por 26 alunos e apresentava 1 aluno que se destacava dos demais devido aos seus comportamentos fora da tarefa. De facto durante a aula esses comportamentos foram evidenciados e a minha estratégia desde o início da aula foi perceber as suas motivações nas aulas de EF, entrando em diálogo com o aluno. Concluí então que, segundo o aluno, este só gostava das aulas quando integravam a matéria de futebol, embora fossem notáveis as suas capacidades físicas e motoras, no geral, em relação aos restantes colegas da turma. Contudo, uma aula apenas foi irremediavelmente insuficiente para que conseguisse aumentar o leque de matérias/atividades apreciadas pelo aluno, devendo ser nesse sentido o trabalho a desenvolver com o aluno na EEFM.

A turma apresentou-se empenhada e com predisposição para a prática da EF, embora existissem alguns alunos que careciam, de facto, de alguma motricidade, dificultando-lhes a sua prestação nas tarefas que requeriam maior perícia, ou simplesmente em habilidades básicas do movimento humano como saltar a pés juntos, saltar ao pé-coxinho, entre outras. A meu ver, esta área da EEFM não pode ser descurada pela professora titular da turma, mesmo trabalhando num regime de monodocência, pois os alunos desta faixa etária encontram-se numa fase do desenvolvimento motor crítica das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais (Departamento da Educação Básica, 1998). Daí a organização do currículo da EEFM estar elaborada por blocos - Perícias e Manipulações; Deslocamentos e Equilíbrios; Ginástica e Jogos - com o intuito promover e aperfeiçoar essas habilidades fundamentais que servirão de base à aquisição de movimentos mais especializados posteriormente. Posto isto, farei de seguida um paralelismo entre esta faixa etária e os adolescentes aos quais lecionei durante o ano letivo durante a intervenção pedagógica em contexto de sala de aula.

A principal diferença entre as faixas etárias foi, sem dúvida, a definição de objetivos, tarefas e formas de organização das aulas. O planeamento destas tarefas mostrou-se muito mais difícil para a minha turma devido ao facto de haver uma maior complexidade de objetivos relativos a todas as matérias que incluem o currículo dos alunos. Por outro lado, a participação e empenho na aula por parte das crianças de 6 anos esteve diretamente

ligada à intensidade da mesma, tendo esta sido muito elevada, talvez consequência das atividades propostas serem do agrado da turma. Importa referir que os alunos nestas idades se mostram sempre muito enérgicos, mesmo que isso possa não significar eficiência nas suas aprendizagens.

Outra diferença significativa que pude verificar prendeu-se com o trato e o relacionamento peculiar que existiu entre mim e os alunos comparativamente aos adolescentes, existindo uma enorme necessidade por parte das crianças de expressarem as emoções através de afetos. No contributo para a minha formação inicial e pessoal este foi um aspeto particular que retenho desta experiência. Quanto à instrução, destaco a adaptação da terminologia que tive de fazer, fundamental quando se trabalha com crianças, utilizando uma linguagem mais simples de modo a que percebessem aquilo que lhe estava transmitir, de uma forma eficiente e clara, e desprovida de explicações complexas que potenciou, claramente, o processo ensino-aprendizagem. Consequentemente os momentos de instrução, em comparação com a turma e o núcleo de DE, tiveram de ser reduzidos, valorizando muito mais a demonstração das atividades a realizar (não pretendo com isto afirmar que a demonstração com os outros dois grupos não tivesse sido importante, tal como explicitado no ponto 3.3). De referir que em todas as atividades desenvolvidas foram os alunos que fizeram a demonstração, excetuando uma ou outra situação em que assumi a demonstração. Um dos objetivos principais que tive para esta aula estava relacionado com a transmissão de um estilo de vida saudável desde as idades mais jovens, sensibilizando-os para uma alimentação saudável e para a prática de exercício físico. Portanto, o meu planeamento também integrou a área dos Conhecimentos, sendo fundamental adaptar a instrução relacionada com esta área, com o acompanhamento de exemplos de modo a que fosse mais fácil a compreensão das ideias.

Relativamente à organização da aula, a gestão do tempo das atividades foi realizado através do recurso à música, revelando-se bastante eficiente, tal como aconteceu para a turma e núcleo de DE. A principal diferença encontrada prendeu-se com o tempo despendido na organização das atividades, isto é, na formação dos grupos e formas de organização dos exercícios. Uma das estratégias usadas e que foi bastante eficiente esteve relacionada com as transições entre estações: optei por parar todas as estações e pedir aos alunos que se colocassem em fila, tal como iniciaram a estação, e só depois disso é que transitavam para a estação seguinte. Já que no respeito ao clima relacional, este revelou ser positivo logo desde o início da aula com a estratégia de passagem de músicas referentes aos desenhos animados atuais e que são apreciados pelas crianças. A relação aluno-aluno constatou-se como positiva, embora alguns dos alunos se tenham

conhecido apenas no ano letivo em questão. Através do Jogo Livre pude trabalhar essa relação, uma vez que explorou o seu envolvimento físico e social sem quaisquer constrangimentos (Neto, 2005). Outra das estratégias que utilizei para fomentar a relação professor-aluno esteve relacionada com uma breve apresentação de cada aluno e com algumas curiosidades sobre estes, constituindo-se como positiva para a promoção de um ambiente de satisfação e empatia. O final da aula terminou com a entrega de um brinde referente à área dos Conhecimentos, contendo uma maça e personagens infantis a praticarem exercício físico para pintar. A mensagem foi transmitida com sucesso, tendo sido sempre a preocupação na eficácia e repercussão dessa estratégia na vida dos alunos, tal como Rink e Hall (2008) afirmam “Teaching must be effective if children are to acquire the skills to lead a physically active lifestyle.” (p.207).

Por fim, no que concerne à disciplina, nesta dimensão foram muitos os comportamentos fora da tarefa praticados pelos alunos, quando comparados com a turma e núcleo de DE. A minha postura foi de tratar no momento imediato esses comportamentos com chamada de atenção aos alunos em questão, uma vez que se torna importante desde cedo incutir a disciplina, estabelecer regras, partilhar rotinas que fazem parte de uma aula independentemente de qual for o contexto. Portanto, foi importante proporcionar um ambiente rico em experiências e possibilidades de ação para que as crianças pudessem brincar e serem estimuladas para a aprendizagem de novos desafios.

Semana de Intervenção de Professor a Tempo Inteiro

Se na experiência do 1ºCEB pude lecionar a alunos de 6 anos, nesta SPTI tive a oportunidade de o fazer a um variado grupo de idades, dos 13 aos 18 anos, e desta forma permitiu-me incrementar o reportório de aprendizagens ao nível da lecionação, complementando a minha formação.

Na calendarização desta semana pretendia abranger todas os anos de escolaridade, no entanto, por motivos de compatibilidade de horários não foi possível lecionar ao 9ºano. Ainda assim, a lecionação a diferentes ciclos de escolaridade ficou assegurada e tive a oportunidade de obter mais conhecimento do conteúdo das matérias a lecionar, nomeadamente ao nível do 12ºano. Deste modo, permitiu-me ter contacto com diversas turmas de características bastante diferenciadas e com rotinas diversas. Esta última constitui-se como uma dificuldade comum com todas as turmas. Assim, em momentos muito específicos, rotinas como não saber o nome dos alunos, locais estratégicos de instrução e resolução de casos de comportamentos de desvio (como ocorreu com uma turma de 11ºano), não contribuíram de todo para uma relação professor-

aluno positiva. Poderia ter utilizado como estratégia uma preparação na semana prévia à SPTI através do acompanhamento de aulas de algumas turmas que à partida podiam ser protagonistas de situações mais delicadas de lidar. No entanto, através dos professores responsáveis procurei ter informações relativamente às características das turmas ao nível dos comportamentos de alguns alunos que justificassem preocupação e aos níveis gerais de desempenho da turma em determinada matéria. Existiram professores que solicitaram apenas a leção de matérias alternativas, ficando a decisão de escolha a meu cargo. Se, por um lado, esta liberdade no planeamento me colocou mais à-vontade para decidir, por exemplo, sobre que formas de organização de aula utilizar, que estratégias adotar consoante o número de alunos e o tempo estipulado de aula, por outro julgo que a aprendizagem dos alunos poderia ter sido comprometida. Primeiro devido à utilização de estratégias inadequadas às características da turma em questão ou simplesmente à falta de seguimento de processos e rotinas utilizados pelos professores responsáveis. E segundo, refletindo agora depois de o estágio já ter acontecido e numa perspetiva de aprendizagem enquanto professora estagiária, a partilha de estratégias de ensino poderia ter enriquecido muito mais essa semana. Uma vez que, inevitavelmente, há sempre a tendência para adotar as mesmas estratégias e formas de organização do ensino.

Contudo, sendo esta semana um período de aprendizagem tive dois objetivos principais para experienciar. Numa primeira instância pretendi perceber as características de uma aula de 45 minutos e em segundo plano era minha pretensão lecionar aulas quer politemáticas (as mais vezes utilizadas durante o ano letivo com a turma) quer monotemáticas. Quanto ao tempo de aula de 45 minutos este aspeto já foi explicado no ponto 2.2.2 deste documento. Relativamente ao segundo objetivo, foi possível visualizar de forma concreta as particularidades que fazem delas singulares. Assim, as aulas monotemáticas favoreceram a organização da aula, fazendo com que o tempo despendido nesta dimensão fosse menor. A grande diferença terá sido ao nível do FB pedagógico providenciado, pois este esteve sempre dirigido para o mesmo conteúdo ou objetivo. No entanto, a meu ver, este aspeto não significa obrigatoriamente melhor qualidade no FB quando comparado com aulas politemáticas, uma vez que se tiver bom conhecimento pedagógico do conteúdo, a probabilidade de o FB ser de qualidade é elevada quer em ambos os tipos de aulas.

Não obstante, como foi perceptível ao longo da semana e do ano letivo, as aulas politemáticas permitem oferecer aos alunos um grande leque de matérias (sensivelmente duas matérias por aula). Como referência às duas extremidades de anos de escolaridade que pude lecionar, posso então concluir: as aulas do 7º ano quando comparados com os

do 12º necessitam de uma atenção redobrada no controlo das rotinas, fazendo com que esse tempo seja maior; ao invés os 12º anos demonstraram de facto maior autonomia em cada tarefa. Para concluir este paralelismo, principalmente as turmas de 11º e 12º anos apresentam respostas totalmente diferentes às matérias abordadas bem como à organização das aulas. Este facto leva-me a concluir que em turmas do secundário a negociação das matérias lecionadas juntamente com sentido de compromisso por parte dos alunos e competência por parte do professor potencializam a motivação dos alunos e, de uma forma consequente, o seu desempenho.

Tal como na aula lecionada ao 1º CEB também para esta SPTI tive como objetivo na área dos Conhecimentos a divulgação de hábitos de estilos de vida saudáveis. Para tal, em todas as turmas, sem exceção, foi divulgada a pirâmide da atividade física, e principalmente aos alunos de 12ºano foi passada e reforçada a ideia da importância da prática de exercício físico para o resto da vida. Assim, concluí que a informação que os alunos tinham sobre isso era nula, o que me leva a constatar que esse tipo de conhecimentos não lhes estão a ser transmitidos. Portanto, e para a obtenção desta finalidade da EF sobre a promoção dos estilos de vida saudáveis, os professores também têm uma responsabilidade logo desde estas idades mais jovens, nem que para isso seja necessário introduzir no seu planeamento atividades de maior diversão. Mas que, concomitantemente, proporcionem aprendizagem aos alunos e que os façam estar motivados para a prática, de modo a que no seu futuro possam reconhecer e ter em consideração todos os benefícios da EF no sentido da sua legitimação. Por um lado, a meu ver, a utilização de jogos pré-desportivos é uma estratégia importante para esse fim. Possibilita o desenvolvimento de habilidades necessárias e a apresentação de objetivos para determinada matéria, mas que são realizados de forma lúdica, ou seja, apresentam a mesma lógica dos jogos desportivos, mas contêm regras mais simples aludindo ao seu carácter lúdico. Neste sentido, as principais vantagens que retirei da sua utilização foi, sem dúvida, a reduzida exigência de material a ser utilizado, a participação simultânea de um grande número de alunos, a possibilidade de participação de alunos sem ter em consideração o seu nível técnico e, consequentemente, um aumento da motivação intrínseca de cada um dos alunos. Por outro lado, direcionado para a área dos Conhecimentos, uma estratégia que utilizei (abordagem da mesma no ponto 3.4. no âmbito do trabalho de grupo) mostrou ser bastante eficaz no que respeita à motivação e gosto na atividade, que consistia na apresentação oral dessa aplicação prática dos conhecimentos, e aos resultados na aprendizagem dos alunos. No futuro adaptarei apenas os temas dos trabalhos ao nível de escolaridade da turma e, eventualmente, as condições de realização

do trabalho, isto é, em vez de cada grupo efetuar apenas uma apresentação oral aos colegas, solicitarei que aplique à turma os planos de treino que elaboraram.

Posto isto e no seguimento da responsabilidade dos professores, estes não se podem esquecer que o jovem de hoje é o adulto de amanhã, sendo o fruto de todas as experiências que usufruiu.

“We must keep in mind that the adolescents of today are the adult decision makers of tomorrow, and they will have control over public school policy and the curriculum. By educating them to be physically educated adults, we will ensure our programs are safe from elimination at times of crisis.” (Tannehill, Romar, O’Sullivan, England & Rosenberg, 1994, p.420).

4. Investigação-ação: As motivações para a prática de Educação Física variam consoante os diferentes níveis de participação desportiva extracurricular?

O estágio pedagógico, além de proporcionar experiências para a aquisição de competências ao nível dos procedimentos e dimensões necessárias à condução do processo de ensino-aprendizagem, possibilitou também a construção de um trabalho de investigação-ação.

Inicialmente o núcleo de estágio ponderou abordar um tema relacionado com as condições físicas da escola e de que maneira é que estas podiam influenciar a qualidade das aulas de EF. No entanto, uma vez que a minha turma integrava 10 alunos de alta-competição (representando mais de 1/3 da turma) que contribuíam para um maior foco da minha atenção aquando do planeamento das aulas, foi unânime optarmos por investigar quais seriam as motivações desses jovens nas aulas de EF.

Assim, como pergunta de partida do estudo tivemos: Existem diferenças motivacionais entre os alunos do 10ºano da ESPJAL de acordo com a sua prática desportiva extracurricular? A motivação tem sido foco de investigação tanto em relação à definição e aplicação desta componente no quotidiano das pessoas, bem como em diversas situações, nomeadamente às que são aplicáveis na EF. Deste modo, neste contexto existem vários tipos de motivação face à prática da atividade física (Januário, Colaço, Rosado, Ferreira & Gil, 2012), partindo do princípio que a motivação é o que move os indivíduos a estarem empenhados numa determinada atividade com a devida intensidade e persistência. Neste caso específico tivemos que ter em atenção o público-

alvo que integra a adolescência, sendo esta “a difficult time for many young people, marked by rapid changes in physical and social development.” (Tannehill et al., 1994, p.406).

Desta forma, Duda e Nicholls (1992) referem duas perspetivas distintas em relação ao tipo de orientação de motivação que os adolescentes adotam face à prática desportiva. Por um lado a orientação para a tarefa que envolve fins de obtenção de habilidade ou conhecimento e desempenho, tendendo as perceções de competência a ser autorreferenciadas. Por outro lado, aquando de uma orientação para o ego, o indivíduo tende a estar preocupado com a sua capacidade e encaram o desempenho de qualidade superior como fundamental para o sucesso, por isso, estes indivíduos tendem a julgar a sua própria competência em relação aos outros. Foi com base nestes dois tipos de orientação e na motivação em si que através de 2 questionários se deu continuidade à investigação. Por um lado, foi utilizado o “Questionário de Motivações para as Atividades Desportivas” (QMAD) composto por 30 itens agrupados em 8 dimensões motivacionais (Fonseca, 1995, Fonseca e Maia, 1996 citado por Januário et al., 2012) - estatuto, forma física, competição, afiliação geral, desenvolvimento técnico, afiliação específica/equipa, emoções e prazer/ocupação dos tempos livres - e respondido de acordo com uma escala de Likert de 1 a 5 (de nada importante a totalmente importante). Por outro lado, foi igualmente utilizado o “Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire” (TEOSQ) da versão original de Duda (1992) composto por 13 itens e respondidos igualmente de acordo com a escala anterior (de discordo totalmente a concordo totalmente), apresentando questões relativas à orientação para o ego e para a tarefa. Desta forma, estes dois instrumentos permitiram traçar o perfil motivacional dos 169 jovens envolvidos no estudo e todos eles a frequentarem o 10º ano de escolaridade, sendo 42,6% do género feminino e 45% do género masculino com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos ($M=15.47 \pm 0.71$ anos). Cerca de metade (45,6%) frequentava o curso Científico e Tecnológico, 16,6% o de Economia, 16% o de Humanidades, 13% o de Artes e 8,9% um curso Técnico de Gestão. Todos os alunos frequentam a disciplina de EF na escola, mas apenas 6,5% participava regularmente nas atividades de DE na escola. Ainda assim, 16,6% referiram praticar regularmente desporto de lazer, 23,7% integraram o sistema desportivo e 9,5% apresentavam estatuto de atletas de alta competição. Todos os procedimentos inerentes a um trabalho de investigação escolar estiveram presentes, como por exemplo: pedido de autorização da realização do estudo à Direção da escola com apresentação dos objetivos do mesmo; entrega e recolha do consentimento informado aos EE; garantia de confidencialidade e anonimato. Os dados recolhidos foram tratados no software SPSS 22.0 (Statistical for the Social Sciences), sendo feita uma análise descritiva em que se

calcularam as estatísticas descritivas, frequências, percentagens, médias e desvio-padrão. Sempre que os pressupostos de normalidade não foram verificados, utilizou-se os testes não-paramétricos Kruskal Wallis e Man-Whitney, consoante a natureza das variáveis. Para variáveis que apresentassem normalidade foram utilizados os testes paramétricos Anova e Teste-T. O nível de significância utilizado foi mantido em 5%, para todos os procedimentos estatísticos efetuados ($p \leq 0.05$).

De seguida, apresento então os resultados do estudo de acordo com os motivos de participação e o tipo de orientação para a prática de EF, em função do género, da classificação à disciplina, do curso frequentado e em função do tipo de atividade extracurricular. Estes últimos estabeleceram-se como o objetivo central do estudo e será nessas diferenças entre os grupos, onde me debruçarei mais, enquanto os outros foram considerados como objetivos secundários. Desta forma, pretendo de seguida enfatizar as diferenças entre grupos, em função da atividade extracurricular praticada, fazendo no final uma abordagem geral simples dos tipos de motivação e tipo de orientação para cada um dos outros objetivos secundários. De modo a findar este tópico do documento e seguindo a lógica da sua mensagem, farei uma reflexão sobre as competências adquiridas, algumas dificuldades e estratégias encontradas através da realização deste estudo, incluindo a sua apresentação à comunidade escolar.

Os grupos considerados em estudo foram os seguintes: alunos que frequentavam apenas a EF, alunos que praticavam atividades físicas de lazer, alunos que frequentavam o DE, alunos que integravam um sistema desportivo, isto é, pertencem a clubes e/ou são federados, e alunos que integravam a alta competição.

A semelhança encontrada ao nível dos motivos de participação dos alunos apontou para a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, existindo uma tendência comum para o desenvolvimento técnico e a importância da manutenção da forma física, bem como uma orientação da motivação direcionada para a tarefa. Estes resultados demonstraram que os alunos conferem grande importância ao trabalho da condição física e à aprendizagem das técnicas, no sentido de progredirem tanto a nível da condição física como ao nível técnico, dando valor à aprendizagem. Contudo, foram encontradas algumas diferenças entre grupos que puderam ser interessantes de observar. Assim, relativamente aos alunos que apenas tinham EF face aos alunos de alta competição, foram encontradas diferenças significativas no que diz respeito ao desenvolvimento técnico, sendo mais valorizado pelo segundo grupo. Tal facto, em nossa opinião pode ser explicado pela importância que estes alunos atribuem à correta realização das tarefas bem como a todos os critérios de realização das técnicas, no sentido do máximo

aperfeiçoamento, em contradição aos alunos que apenas têm EF que têm uma visão mais geral da prática e de todas as modalidades, não dando importância a pormenores técnicos e não estando habituados ao trabalho pormenorizado dentro de cada gesto. A mesma diferença foi encontrada nos alunos praticantes de atividades de lazer, que valorizam menos a aprendizagem técnica face aos alunos de alta competição e a explicação poderá ser a mesma. No que diz respeito aos alunos do DE, foram detetadas diferenças no que diz respeito ao estatuto já que este aspeto é mais valorizado por este grupo do que pelos atletas de alta competição. Este aspeto foi de facto interessante de concluir, mas que pôde ser facilmente explicado pela procura dos alunos do DE em ter algum reconhecimento e alcançar também eles algum sucesso através de resultados desportivos de algum valor.

Outra razão que nos levou a explicar tal resultado prende-se com a frequência de momento de competição, isto é, os alunos do DE vivem os momentos de competição de forma mais esporádica, momentos a que os alunos de alta competição estão habituados. Por último, os alunos do sistema desportivo apresentaram uma maior importância atribuída à ocupação de tempos livres através da prática desportiva do que os alunos de alta competição. A explicação que o núcleo encontrou prende-se com o facto de os alunos de alta competição terem já pouco tempo livre, funcionando a sua vida muito em redor dos treinos e momentos de trabalho físico em vista as competições. Os alunos que praticam desporto num sistema desportivo utilizam essa prática desportiva como escape da sua rotina escolar e familiar, acabando por obter na prática desportiva o equilíbrio na sua ocupação diária. No que diz respeito à orientação para o ego ou tarefa, todos estes alunos apresentam um valor superior na valorização da tarefa face ao ego, não existindo diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Desta forma, concluímos que os alunos, independentemente de qual seja a sua atividade física extracurricular, não apresentam uma motivação orientada para o ego, que está assente em sentimentos de competência face aos outros – “os outros cometem erros e eu não”, mas sim com a aprendizagem das técnicas e a sua evolução – “aprendo uma nova técnica e esforço-me bastante” que a orientação da motivação para a tarefa contempla.

No que diz respeito aos objetivos secundários, em função do género, verificou-se que as raparigas apresentaram um valor médio menor em todas as categorias. No entanto, a afiliação geral apresentou valores médios semelhantes para ambos os géneros. Tanto para os rapazes como para as raparigas a manutenção da forma física foi a mais valorizada. No que respeita ao género masculino, este atribui mais importância ao estatuto, desenvolvimento técnico e afiliação específica, ao invés do género feminino. Quanto à classificação à disciplina, concluímos que independentemente da classificação obtida, os

alunos estão bastante focados na melhoria do seu bem-estar e manutenção da forma física, através da realização de exercício físico. Por sua vez, o estatuto foi a categoria menos valorizada por todos os grupos. No que respeita ao curso frequentado a forma física, a afiliação específica e ocupação de tempos livres os valores mais elevados observaram-se no curso de Humanidades, uma vez que estes alunos não dão grande valor (na sua generalidade) à EF, à aprendizagem das técnicas, regras e movimentos, reconhecendo no desporto e na EF apenas uma ferramenta de trabalho do corpo e de manutenção da forma física. O curso de Economia apresentou o valor mais alto do estatuto o que pode ser justificado pelo encaminhamento profissional desta área de estudos, normalmente relacionada com cargos em empresas, gestão e finanças, carreiras profissionais desejadas por alunos que anseiam ter algum poder económico, estabilidade e reconhecimento social. Em relação ao tipo de orientação em função do curso, a tarefa obteve o valor mais alto nas Ciências e Tecnologias, explicado pela importância que estes alunos conferem à sua aprendizagem e evolução e o ego no Técnico-Profissional, que encontra justificação pelo facto da maioria destes alunos sentirem alguma exclusão por parte da comunidade escolar e pelo facto de serem, maioritariamente, oriundos de meios sociais desfavorecidos, sentido por isso necessidade de se elevarem e sentirem competência e valorização nas tarefas a que se comprometem. Após a apresentação e reflexão relativas ao objetivo principal e aos objetivos secundários do estudo, termino com a contribuição deste trabalho de ação-investigação na construção da minha formação inicial.

Ao nível de dificuldades sentidas e superação das mesmas: desde a primeira decisão de escolha do tema, às possibilidades de ação, aos instrumentos que possuíamos para avançar com o estudo, à concretização de questões burocráticas, à formulação da pergunta de partida, à definição de objetivos, passando por todas as dúvidas inerentes à utilização do software em questão, pela definição de estratégias de trabalho e tratamento dos dados, até à mobilização da comunidade escolar para a apresentação final, todos estes pontos enriqueceram o meu percurso formativo durante este ano letivo. Assumindo agora uma postura mais crítica e projetiva, se a investigação tivesse sido desenvolvida de uma forma mais pausada em vez de tão concentrada temporalmente, talvez conseguíssemos juntar mais informações para sustentar melhor a revisão de literatura e, consequentemente, a discussão de resultados, sendo um aspeto a ter em conta em ocasiões futuras. A publicação desta investigação ou continuidade da mesma em artigo foi e ainda é uma intenção do núcleo de estágio, até porque futuramente poderia ser interessante estudar os atletas de alta competição num todo. Integrados nas aulas de EF e procurar estudar, explicar e intervir de alguma forma na vida destes jovens atletas para que esta disciplina

para eles tenha valor, e de maneira a que estes possam ser um contributo útil para as turmas onde estão inseridos.

Outro dos aspetos presentes foi a importância da divulgação de um evento deste cariz, tendo sido efetuada com sucesso, mensurado este através das pessoas que assistiram no auditório, incluindo professores de EF, professores de outras disciplinas e alunos (mais de 60 alunos presentes). Para além dos resultados do estudo, o próprio debate que existiu durante a apresentação revelou ser produtivo tanto para os alunos como para os professores de EF, pois existiram momentos para que ambos expressassem a sua opinião. Esta estratégia constituiu-se como bastante eficiente para garantir a atenção de todos, transmitir testemunhos por parte dos alunos, opiniões controversas de professores e alunos, sendo muito enriquecedora toda essa partilha. Pela voz dos alunos tivemos opiniões divergentes relativas à sua motivação para a EF se, por um lado, uns se sentiam motivados, os outros devido ao facto de a disciplina não contar para a média final de secundário (apenas para os alunos que pretendem ingressar no ensino superior na área de Ciências do Desporto) não se sentiam tão motivados. Inevitavelmente, se levantou este problema da desvalorização da disciplina por parte do Estado. Já pela voz dos professores observámos posturas mais rígidas que se devem impor aos atletas de alta competição, principalmente, quando a sua motivação para as aulas é nula e quando apresentam consecutivamente motivos para a não prática das mesmas. Foi também abordado por parte dos docentes a importância que os EE, tutores, responsáveis por jovens, treinadores, selecionadores assumem na construção da visão que os alunos têm perante a EF e a sua importância no currículo escolar. Outra ideia que se debateu em conjunto relacionou-se com a falta de humildade que, por vezes, alguns estudantes de alta competição têm perante a disciplina, pois pensam que esta já não lhes pode ensinar mais nada. No entanto, basta efetuar uma leitura rápida pelos PNEF que estão em vigor e constatar as metas e finalidades apresentadas vão muito mais além daquilo que trabalham nos treinos da sua modalidade de referência.

Para terminar, independentemente dos resultados e do sucesso da dinamização este estudo apresentou as seguintes limitações: amostra reduzida em termos de alunos de alta competição (apenas 16); contemplação da motivação como único fator preponderante para a participação das EF; e existência de diferenças na participação e atitudes em contexto de sala de aula que não se refletem nos resultados do estudo (eventual existência de fatores pessoais, como lesões e cansaço, que podem levar a essas atitudes).

No entanto, em termos gerais a investigação foi bem conseguida e, principalmente, o tratamento dos dados, ou seja, o conteúdo do estudo, não teria sido possível sem a ajuda

preciosa por parte dos nossos orientadores de estágio. Enquanto futura professora de EF o facto de ter conhecimento destas motivações dentro de cada grupo estudado poderá ser uma ferramenta de qualidade a ter em consideração aquando do planeamento das aulas. Ao ter mais informações relativas aos motivos de participação dos alunos, maior poderá ser a probabilidade de lhes possibilitar tarefas que vão ao encontro das suas motivações, aumentando assim o seu empenho, mas nunca descurando o valor pedagógico das mesmas através de momentos de aprendizagens.

5. Reflexão Final

“Learning has to be foremost in program planning, lesson delivery, and lesson effectiveness reflection. Teachers of physical education have the responsibility to use those characteristics and skills that are effective for student learning.” (Fishburne & Hickson, 2004, p.14). Desde o início do estágio pedagógico que a minha intenção era tornar-me uma profissional capaz de criar situações de aprendizagem, pois para mim esse é o core da magia do que é ser professor. *A posteriori* concluo que um professor é um Ser com competências, crenças, identidade e missão, onde todas juntas concorrem para a criação de situações que maximizem a aprendizagem do aluno a diversos níveis: cognitivo, pessoal, social, físico e psicológico. O professor existe para o aluno e foi perceptível que este é, irrefutavelmente, o centro de toda a atividade pedagógica.

O estágio foi o culminar de uma etapa que levou à realização de um sonho, através da experiência do que é ser professor de EF num contexto real, com alunos reais e dificuldades reais. Permitiu-me também testar a importância dos conhecimentos adquiridos ao longo destes anos de formação académica, pois é na prática que valorizamos todos os ensinamentos subjacentes à nossa ação educativa. Desde a compreensão de técnicas de ensino eficazes e motivadoras para os alunos, ao desenvolvimento de competências fundamentais ao papel íntegro de atuação do professor. Não obstante, “a necessidade de ajuda na ligação entre o conhecimento e a ação, assume aqui um particular destaque devido ao débil repertório profissional dos professores.” (Teixeira & Onofre, 2009, p.452).

É então que surge a supervisão pedagógica na formação inicial dos professores. Assim, toda a minha intervenção, ao longo do ano letivo, foi realizada num ambiente de supervisão, sendo esta crucial para o desenvolvimento de competências, transformação de conhecimentos, reflexão das decisões tomadas e projeção de estratégias a utilizar. De forma planeada e sistemática (Jardim & Onofre, 2009) tornou-se, portanto, no grande alicerce da minha participação ao nível da área da gestão do ensino-aprendizagem, bem como ao nível da intervenção na escola no âmbito da atividade de complemento curricular,

da investigação e inovação pedagógica e da relação entre a escola e a comunidade. Em contexto real, constatei que todas estas áreas de intervenção assumiram uma importância isolada, mas as suas funções tiveram de ser encaradas como dependentes e num clima harmonioso, determinantes para a maximização das aprendizagens dos alunos.

O primeiro de todos os passos efetuados por mim no início do ano letivo prendeu-se com a importância de saber que tipo de alunos me deparava, quais as suas limitações e potencialidades por forma a maximizar o processo ensino-aprendizagem e acima de tudo quais eram as suas motivações e particularidades que os faziam únicos e singulares. Esta tarefa em conjunto com os professores do CT, os EE e sob a orientação da DT revelou-se crucial, tendo sido através da colaboração entre os diversos intervenientes que se promoveu ao longo de todo o ano letivo a potencialização das aprendizagens dos alunos. Pude constatar que este trabalho colaborativo e de cooperação é deveras importante nas escolas, no sentido em que possibilita a existência de uma linha orientadora comum entre todos os intervenientes, originando uma melhor qualidade pedagógica.

Ainda relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, através da lecionação a diversas turmas na semana de horário completo verifiquei que quanto maior o tamanho da turma menos atenção personalizada se oferece a cada aluno, ficando a qualidade do ensino condicionada (Lubart, 2004). Como tal, ao longo do ano deparei-me com diversas dificuldades e tiveram de ser tomadas estratégias para que os alunos não fossem prejudicados. Todas as estratégias implementadas foram descritas neste documento numa visão descritiva, crítica e reflexiva que englobaram as dimensões determinantes para a eficácia do ensino: planeamento, instrução, organização, clima relacional, disciplina e avaliação. Dentro destas, sobressai o conhecimento pedagógico do conteúdo como uma das dificuldades que mais repercussões teve no acompanhamento das aulas, nomeadamente no que diz respeito ao FB pedagógico. No entanto, este conhecimento pedagógico do conteúdo apresenta uma relação dependente da experiência dos professores, segundo as ilações retiradas por Onofre (2000) dos estudos apresentados na sua tese. Assim, professores principiantes demonstram compreensões ou reações inadequadas face à forma como os alunos aprendem, revelando problemas na utilização, interpretação e transformação do conhecimento relativamente à prática de ensino. De acordo com esta premissa, todas as reflexões realizadas ao longo deste ano de estágio foram essenciais para ultrapassar esses problemas, através do debate e partilha de ideias provenientes da supervisão pedagógica.

Desta forma, esta constante atitude reflexiva constituiu-se como o maior fruto deste estágio pedagógico e será imprescindível ao longo da minha prática profissional enquanto

professora responsável por promover um conjunto de aprendizagens. Permitiu-me uma maior consciencialização da minha ação pedagógica ao nível da identificação de necessidades de formação, bem como a procura das soluções mais adequadas à resolução dos diferentes problemas que fui encontrando ao longo do estágio, ininterruptamente em prol do sucesso dos meus alunos. Assim, verifiquei que tanto as reflexões individuais como as coletivas resultam de uma procura e construção do conhecimento constantes. Desse modo, permitiu uma apropriação das tarefas aos objetivos inerentes a cada nível de especificação, possibilitando uma melhor relação aluno-tarefa, que tal como referido anteriormente apresentou-se como uma das maiores dificuldades na minha formação ao nível da dimensão do clima relacional.

No trabalho de investigação-ação desenvolvido pelo núcleo de estágio, tivemos como preocupação compreender as motivações dos alunos por forma a adaptar o planeamento, beneficiando essa relação aluno-tarefa. A consecução do projeto numa fase tardia do ano letivo não permitiu, tendo em conta os resultados do nosso estudo, introduzir já tarefas com a minha turma, mas serão tidos em conta em ocasiões futuras de lecionação. Não obstante, através do debate realizado na fase de apresentação do estudo foi possível retirar uma conclusão que nos direcionou automaticamente para um problema pelo qual a nossa disciplina tem vindo a passar: falta de valorização atribuída à EF no currículo escolar dos alunos, influenciando a motivação dos mesmos para a disciplina. Este facto dificulta a implementação dessas tarefas com sucesso, nomeadamente quando me refiro ao ensino secundário devido ao facto de a disciplina não contar para o ingresso no ensino superior.

A desvalorização da disciplina tem sido propulsionada pelo Estado, não se conseguindo compreender tal postura, devido a todos os benefícios que legitimam a EF com base nas suas finalidades preconizadas nos Programas Nacionais. Por exemplo, e desde o outro extremo de ciclo de escolaridade, a EF no 1ºCEB apresentada como EEFM continua a ser uma gravíssima lacuna no nosso sistema educativo (CNAPEF e SPEF, 2012). Estas duas entidades avançam e referem que o nosso país tem vindo a destacar-se negativamente no que diz respeito à obesidade, constituindo-se como vice-campeões europeus na primeira e segunda infâncias (apenas atrás da Itália). A meu ver, é um erro crasso do nosso sistema educativo que esta disciplina seja colocada completamente em segundo plano, visto que a escola se apresenta como o único local em que as crianças são obrigadas a frequentar e, dessa forma, reduz-se a possibilidade para que se previnam, ou atualmente já se remedeiam, todas as consequências que a obesidade acarreta no futuro das nossas crianças. Para além disso, outro problema prende-se com a carência de

oportunidades que levam ao desenvolvimento harmonioso das competências físicas e desportivas dos alunos, ou seja,

É absolutamente necessário e urgente implementar medidas políticas e processos que permitam colmatar esta falha curricular tão gravosa para a educação, saúde e desenvolvimento harmonioso de todas as nossas crianças, e impedir que muitos dos alunos portugueses que concluem o 1ºCEB sejam autênticos “analfabetos motores”. (CNAPEF e SPEF, 2012, pág.7).

Assim, no tópico referente à lecionação da aula ao 1ºCEB, foi meu objetivo frisar que é fundamental que essas crianças experienciem muitas das habilidades que eu lhes pude proporcionar e que são enriquecedoras ao seu desenvolvimento íntegro e salutar, bem como a promoção dos estilos de vida saudáveis.

Em suma, toda a concretização do estágio pedagógico simultaneamente com a elaboração deste relatório final permitiu-me retirar as seguintes conclusões:

1. Acredito que este foi o ano mais importante e enriquecedor de toda a minha carreira profissional enquanto docente, apesar de ser o primeiro. Afirmo isto, uma vez que este ano letivo representou o início de um processo contínuo de reflexão, transformação e reconstrução. Ao fim de 4 anos de formação académica foi bastante importante reportar todos esses ensinamentos para a realidade escolar;

2. A aquisição de competências revelou-se como fundamental para que hoje sinta que posso desempenhar com competência e qualidade o papel de professora, com todas as funções que lhe estão adjacentes na intervenção pedagógica: planejar, organizar, reformular/adaptar, avaliar. E ainda no contexto de outras funções administrativas de DT, papel de professora enquanto parte integrante da comunidade escolar e elemento na realização de estudos sobre essa mesma comunidade escolar;

3. Embora já tenha algum contacto com a lecionação em contexto de ginásio a jovens e adultos, este ano letivo acentuou e aguçou a minha intenção de querer que o meu futuro aconteça no ensino. Este estágio pedagógico refletiu-se numa oportunidade única na minha formação enquanto professora e pessoa, isto é, para além de os momentos formais terem sido muito importantes, também os momentos informais contribuíram extremamente para a minha completa evolução;

4. Durante o ano letivo e perante esta experiência pedagógica tive muitas vezes consciência do significado da palavra desafio. A atualização persistente de conhecimentos, a procura incessante e o aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas deverão estar presentes no meu futuro, uma vez que ainda existem inquietudes, dúvidas, inseguranças e necessidades de formação que só assim serão suprimidas.

6. Referências

- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física - Um olhar integrado. *Boletim SPEF* 32, 121-133.
- Boavista, C. & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas e desportivas no meio escolar? *Horizonte*, 1(1), 22-26.
- Carreiro da Costa, F. (2008). ¿Qué es una Enseñanza de Calidad en Educación Física?. *Conferência proferida na Benemérita Universidade Autónoma de Puebla*. Puebla, México.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Cloes, M. (2005). Research on the Students' Motivation in Physical Education. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes, M. G. Valeiro (Eds.). *The art and science of teaching in Physical Education and Sport* (pp. 197-210). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- CNAPEF & SPEF (2012). Carta aberta do CNAPEF e SPEF sobre a proposta de revisão da estrutura curricular apresentada aos diferentes parceiros do Ministério da Educação E Ciência (MEC). Acedido em 7 setembro, 2015 em: <https://cnapec.files.wordpress.com/2012/02/parecer-cnapec-e-spef-sobre-revisc3a3o-estrutura-curricular.pdf>
- Cooper Institute for Aerobics Research. (2002). *Fitnessgram Manual de Aplicação de Testes* (Edição Estados Unidos da América: Human Kinetics, Champaign). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Cortês, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar*. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In Ministério da Educação (Ed.). *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 35-42).
- Costa, J. (2003). *Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção*. *Educ. Soc., Campinas*, 24 (85), 1319-1340.
- Departamento da Educação Básica, (1998). Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1ºCiclo. Editorial do Ministério da Educação.
- Duda, J., & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.

- Dyson, B. (2014). Quality Physical Education: A Commentary on Effective Physical Education Teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 144-152.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação* (pp. 65-78). Curitiba: Futuro Eventos.
- Fishburne, G. & Hickson, C. (2004, s.d.). *What is Effective Physical Education Teaching and can it be Promoted with Generalist Trained Elementary School Teachers?* Paper presented at the Australian Association of Research in Education Annual Conference, Australia.
- Galvão, Z. (2002). Educação física escolar: a prática do bom professor. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1), 65-72.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on Physical Education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-29.
- Jacinto, J. (1984). Avaliação em Educação Física. *Horizonte*. 1(4), 127-131.
- Ministério da Educação (2001). Programas Nacionais de Educação Física 10º, 11º e 12º anos – Reajustamento. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.
- Januário, N., Colaço, C., Rosado, A., Ferreira, V. & Gil, R. (2012). Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: Influência do género, idade e nível de escolaridade. *Motricidade*, 8(4), 38-51.
- Lima, J. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28(2), 159-187.
- Lubart, T. (2004, s.d.). *Individual student differences and creativity for quality education*. Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative*. Acedido em 10 setembro, 2015 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146667e.pdf>
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A., (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, (6), 57-69.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching Physical Education (pp. 378). Acedido em 7 setembro, 2015 em: www.spectrumofteachingstyles.org
- Neto, C. (2005). *O Jogo na Criança e Desenvolvimento Psicomotor*, Faculdade de Motricidade Humana. Acedido em 1 setembro, 2015 em: http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ea/dsapoe_pes_art_5.pdf
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático auto-eficácia e qualidade de ensino: um estudo multicaso em professores de educação física*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade Técnica de Lisboa, FMH, Portugal.

- Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de educação física às práticas da sua formação Inicial. *Boletim SPEF* (26/27), 55-57.
- Onofre, M. (2005). Teachers' Practical Knowledge and Quality of Teaching. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes, M. G. Valeiro (Eds.). *The art and science of teaching in Physical Education and Sport* (pp. 115-138). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rink, J. & Hall, T. (2008). Research on Effective Teaching in Elementary School Physical Education. *Elementary School Journal*. 108(3), 207-218.
- Rosado, A. (1997). O questionamento oral: objetivos, condições de aplicação e critérios de utilização em contextos educativos. In V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do desporto. Estudos* 5 (pp. 37-50). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. In V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do desporto. Estudos* 7 (pp. 27-48). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem, otimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.). *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sarmiento, P. (1992). A demonstração como processo de auto-observação. In V. Ferreira (Ed.). *Pedagogia do Desporto. Estudos* 1-2-3 (pp.25-33). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Howard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Silva, L. (1997). Testes sociométricos: um útil instrumento de trabalho. *Horizonte*, 14 (80), 31-35.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in Physical Education*. United States of America: Mayfield Publishing Company.
- Tannehill, D., Romar, J.-E., O'Sullivan, M., England, K., & Rosenberg, D. (1994). Attitudes Toward Physical Education: Their Impact on How Physical Education Teachers Make Sense of Their Work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 406-420.
- Teixeira, M. & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos Professores Estagiários de Educação no Ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio. In Rivas, M. R., Figuera, M. E. M., Enjo, L. L., Fernández de la Iglesia, J. C., & Abellás, A. P. (Eds.). *X Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria* (pp. 1159-1170). Pontevedra: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria.